

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**AS TIC COMO ELEMENTO PROMOTOR DE APRENDIZAGENS:  
CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PLATAFORMA  
E-LEARNING**

**Marco Adriano Lages Gomes**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialidade Educação e Tecnologias Digitais**

**Trabalho de Projeto**

**Orientado pelo Professor Doutor João Filipe Matos**

**2015**



## | Agradecimentos

A realização deste trabalho contou com o apoio de diversos elementos, que, foram indispensáveis para a concretização do mesmo. É para eles que dedico este trabalho:

Em primeiro lugar quero agradecer ao Alto-comissário para as Migrações, Dr. *Pedro Calado*, pela oportunidade de desenvolver o projeto, numa instituição de renome como é o Alto-Comissariado para as Migrações.

Ao meu coordenador Dr. *Paulo Vieira*, pelo apoio, pela competência, pela disponibilidade que prestou e pelas sugestões feitas ao longo deste percurso tão importante.

A toda a equipa do *Programa Escolhas* pela simpatia, pelo acolhimento e sobretudo pelos momentos inesquecíveis passados. À Dra. *Cristina Milagre* e restante equipa do *GEFMI*, pelo apoio fulcral no desenvolvimento do projeto, pelos bons momentos e pelas várias oportunidades apresentadas.

Ao Professor Dr. *João Filipe Matos*, pelo apoio, pela orientação, pelo interesse e partilha de sabedoria numa fase tão importante como esta.

Aos meus pais, *Adriano* e *Alzira*, pois sem eles nada disto seria possível. Pela motivação pelo apoio incondicional, pela amizade e alegria e pelo incentivo que demonstraram.

Aos irmãos, *Magda* e *Ruben*, pois sempre apoiaram mesmo nas fases mais complicadas ao longo do tempo e sobretudo, pela compreensão demonstrada.

Aos meus Avós, porque apesar de não estarem presentes, sempre acreditaram em mim e tenho a certeza que ao completar esta etapa da minha vida deixo-os orgulhosos.

Ao *João* pela paciência, incentivo e otimismo, pelo apoio incondicional e preocupação, pelos vários comentários e conselhos dados no decorrer deste projeto. Sendo por isso, uma inspiração para mim.

Às minhas amigas *Bruna*, *Erica*, *Paula* e *Andreia* que me acompanharam neste percurso, pela amizade e companheirismo e por acreditarem em mim. Por serem um grande apoio e terem sempre uma palavra amiga. Um grande obrigado!

## | Resumo

Cada vez mais as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm vindo a ocupar o dia-a-dia dos estudantes, seja para aspetos relacionados com a aprendizagem, com a comunicação ou lazer. Com a evolução das TIC, têm se evidenciado cada vez mais a utilização de plataformas digitais para auxiliar a aprendizagem, a nível institucional como a nível pessoal. Estas plataformas auxiliam os alunos no seu processo de construção e aquisição do conhecimento. Exemplo disso são as plataformas de Learning Management System (LMS), que num só espaço permitem que o utilizador aceda a conteúdos, realize tarefas e interaja com outros participantes.

A criação deste projeto surgiu tendo em conta os seguintes objetivos: analisar o papel das novas tecnologias na facilitação de processos de aprendizagem; compreender as potencialidades que os ambientes virtuais de aprendizagem podem proporcionar aos seus utilizadores e explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na transmissão das competências/conhecimentos interculturais. O projeto centrou-se no *design* de uma plataforma digital de aprendizagem sobre o tema da interculturalidade, denominada de Diploma de Competências Interculturais (DCI), em parceria com o Alto-Comissariado as Migrações (ACM, IP). Sendo que sua aplicação foi feita através de uma plataforma *online* em três projetos do Programa Escolhas, inserido no ACM, IP, e no Centro de Estudos 100 limites.

Através da implementação de entrevista em *focus group*, de notas de campo e da realização de questionários, obteve-se uma grande diversidade de dados que se revelaram importantes para uma maior compreensão da importância das TIC e da interculturalidade, bem como da utilização das TIC para aquisição de conhecimentos e competências interculturais.

Os resultados obtidos, de um modo geral, mostram que os jovens sentem-se motivados pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente as plataformas de aprendizagem; reconhecem a importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem, a importância do tema da interculturalidade e da educação intercultural.

## | Palavras-Chave

Aprendizagem, Competência Intercultural, Interculturalidade, Plataforma de Aprendizagem, TIC.

## | Abstract

The ICT's has increasingly occupied the day-to-day lives of students, either to issues related to learning, communication or leisure. With the evolution of ICT's, the digital platforms have been used to assist the learning process, in a institutional and personal level. These platforms help students in the process of construction and acquisition of knowledge. An example is the Learning Management System platforms (LMS), which in one place allows the user to access content, perform tasks and interact with other participants.

The creation of this project emerged taking into account the following objectives: analyze the role of new technologies in facilitating learning processes; understand which potential that virtual learning environments can provide their users and explore the potential of information and communication technologies in the transmission of skills / intercultural. The project focused on the design of a digital learning platform on the subject of intercultural, called Intercultural Skills Diploma (DCI), in partnership with the High Commissioner Migration (ACM, IP). The application was made through a online platform, and implemented in three Choices Program projects, inserted into the ACM, IP, and Study Center 100 limits.

Through the collection of applied data, such as focus groups, field notes and questionnaires there was obtained a wide range of data that were important to a greater understanding of the importance of information and communication technologies and intercultural, as the use of ICT to acquire knowledge and intercultural skills.

The results obtained, in general, show that youngsters are motivated by the use of ICT, like learning platforms; that recognize the importance of ICT in the teaching-learning process and the importance of the interculturalism and intercultural education.

## | Key-Words

Learning, Intercultural Competence, Intercultural, Learning Platform, ICT.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda.*

**Paulo Freire**

Índice de anexos .....	III
Índice de figuras .....	IV
Índice de gráficos.....	V
Siglas.....	VI
Introdução.....	1
<b>1   Enquadramento teórico .....</b>	<b>3</b>
1.1. TIC como elemento de aprendizagem.....	3
1.2. Ambientes Virtuais de aprendizagem.....	10
1.3. <i>E-learning</i> e a aprendizagem <i>online</i> .....	18
1.4. A Educação Intercultural e o recurso às TIC no seu processo de transmissão .....	23
<b>2   Contexto de intervenção .....</b>	<b>32</b>
2.1. Alto Comissariado para as Migrações.....	32
2.2. Financiamentos.....	33
2.3. Gabinetes e Projetos autofinanciados.....	35
<b>3   Projeto .....</b>	<b>41</b>
3.1. Diagnóstico e a escolha do projeto.....	41
3.2. Público-alvo .....	44
3.3. Atividades.....	45
3.4. Recursos financeiros, humanos e tecnológicos .....	47
3.5. Processo de conceção e planeamento do <i>design</i> do DCI.....	47
3.6. Limitações .....	52
<b>4   Opções metodológicas .....</b>	<b>55</b>
4.1. O Trabalho de Projeto .....	55
4.2. Objetivos e estratégias execução.....	56
4.3. Abordagem metodológica .....	56
4.4. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	57
4.5. Caracterização da Amostra.....	65
<b>5   Apresentação e discussão de resultados .....</b>	<b>68</b>
<b>6   Considerações finais.....</b>	<b>83</b>
6.1. Conclusões .....	83
6.2. Sugestões para futura implementação .....	86
6.3. Reflexão Final .....	87
Referências Bibliográficas .....	89
Anexos .....	96

## | Índice de anexos

- I. Guião de Entrevista para Diagnóstico
- II. Transcrição da Entrevista para Diagnóstico
- III. Grelha de Análise da Entrevista para Diagnóstico
- IV. Tabela de identificação da amostra
- V. Questionário para a Amostra
- VI. Guião de Focus Group
- VII. Transcrição do focus group
- VIII. Grelha de análise do focus group
- IX. Notas de campo
- X. Grelha de Pontuação das Atividades
- XI. Folheto explicativo da plataforma
- XII. Documento sobre o DCI enviado às entidades
- XIII. Imagem da página principal da plataforma
- XIV. *Design* do DCI



## | Índice de figuras

**Figura 1:** *21st Century Skills*

**Figura 2:** Modelo para mediar e identificar a discussão *online*

**Figura 3:** Exemplos de *softwares* LMS de open source

**Figura 4:** Constituição de um ambiente PLE

**Figura 5:** Representação da definição de E-learning

**Figura 6:** Representação da definição de Blended learning

**Figura 7:** Organograma do ACM, I.P

**Figura 8:** Tabela de identificação dos participantes no focus group

**Figura 9:** Valor do *Alfa de Cronbach* da dimensão 3 do questionário

**Figura 10:** Valor do *Alfa de Cronbach* da dimensão 4 do questionário

**Figura 11:** Valor do *Alfa de Cronbach* da dimensão 5 do questionário

## | Índice de gráficos

**Gráfico 1:** Nacionalidade da população estrangeira em Portugal.

**Gráfico 2:** Constituição da amostra por idade.

**Gráfico 3:** Constituição da amostra por sexo.

**Gráfico 4:** Distribuição dos jovens por entidade/projeto.

**Gráfico 5:** Total de módulos positivos, negativos e não realizados.

**Gráfico 6:** Dificuldades sentidas nos módulos.

**Gráfico 7:** Apreciação por realizar as atividades com recurso à tecnologia.

**Gráfico 8:** Utilidade dos conhecimentos adquiridos para o dia-a-dia.

**Gráfico 9:** Influência das aprendizagens efetuadas na maneira como pensa sobre a interculturalidade.

**Gráfico 10:** Importância da utilização da plataforma para aprendizagens interculturais.

**Gráfico 11:** Grau de atribuição aos recursos e atividades tendo em conta categorias.

**Gráfico 12:** Uso das tecnologias como elemento facilitador de aprendizagens interculturais.

**Gráfico 13:** Motivação na futura utilização de plataformas digitais de aprendizagem.

**Gráfico 14:** Elementos fundamentais nas plataformas de aprendizagem.

**Gráfico 15:** Importância das TIC na aprendizagem.

**Gráfico 16:** Tipos de tecnologias utilizadas pelos jovens para estudar.

**ACM** – Alto Comissariado para as Migrações.

**AVA** - Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

**DCI** – Diploma de Competências Interculturais.

**FEINPT** – Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros.

**IP** – Instituto Público.

**LMS** - Learning Management System.

**PE** – Programa Escolhas.

**PEM** – Plano Estratégico para as Migrações.

**PLE** - Personal Learning Environment.

**POPH** – Programa Operacional Potencial Humano.

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação.

## | Introdução

O presente trabalho de projeto insere-se no âmbito do segundo ano do Mestrado de Educação com a especialização em Educação e Tecnologias Digitais, com a denominação de: *As TIC como elemento promotor de aprendizagens: construção e implementação de uma plataforma e-learning*.

O projeto foi desenvolvido com o apoio da entidade Programa Escolhas (PE) em parceria com o Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural (GEFMI), integrados no Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP.), com sede em Lisboa. Este projeto centra-se em três objetivos gerais, sendo eles: analisar o papel das novas tecnologias na facilitação de processos de aprendizagem; compreender as potencialidades que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem proporcionar aos seus utilizadores e explorar o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação na transmissão das competências/conhecimentos interculturais.

O projeto, procura promover questões da educação intercultural, através do desenho de uma plataforma de aprendizagem denominada de Diploma de Competências Interculturais e aplicação da mesma.

Hoje em dia, é inevitável utilizar as tecnologias digitais no nosso dia-a-dia. Desde os telemóveis que facilitam a comunicação entre pessoas, a internet que permite o acesso a um vasto leque de informação e permite que pessoas separadas por longas distâncias interajam como se estivessem na mesma sala, tornando-se assim, o mundo numa aldeia global.

Tecnologias como a televisão, o computador ou até as tecnologias móveis (telemóvel, *tablet*, entre outras.) revolucionaram o modo como acedemos à informação e como adquirimos conhecimento. As tecnologias são, assim um instrumento preponderante no processo de educação e formação, pelas potencialidades oferecidas.

O presente relatório está estruturado em seis capítulos.

No primeiro capítulo – Enquadramento teórico, é realizado uma revisão à literatura que serve de base às questões centrais do projeto. O primeiro tema de enquadramento teórico diz respeito à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No segundo tema de enquadramento, aborda-se a questão dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), mais precisamente os *Personal Learning Environment* (PLE) e os *Learning Management Systems* (LMS). O terceiro tema incide sobre uma reflexão sobre a noção de E-learning, assim como alguns conceitos

associados ao mesmo. No quarto e último tema reflete-se sobre os principais conceitos no domínio da interculturalidade, sobre, a importância da inclusão digital, como a relevância que as tecnologias têm na aprendizagem de competências interculturais.

No segundo capítulo – Contextualização, é descrito a organização da entidade que colaborou na produção do projeto Diploma de Competências Interculturais, ACM, IP, referindo os seus financiamentos, gabinetes e estruturas dependentes.

No terceiro capítulo – Projeto, é descrito todo o processo e enquadramento do projeto, desde a justificação da sua escolha, as necessidades encontradas, o público-alvo, as atividades envolvidas no projetos, os recursos (financeiros, humanos e tecnológicos mobilizados, o processo de descrição do design do DCI e por fim as limitações encontradas.

No quarto capítulo – Metodologia, apresenta-se a metodologia que se seguiu no projeto; a definição de trabalho de projeto; os objetivos e estratégias de execução, método de investigação aplicado neste projeto, a caracterização da amostra e a descrição dos instrumentos de recolha e análise de dados.

No quinto capítulo – Apresentação e discussão dos dados, é feita a apresentação da análise dos dados que foram no projeto. Por fim, como último capítulo, apresentam-se as considerações finais, onde se discute as principais conclusões obtidas com este projeto, sugestões para uma futura implementação e, por fim, uma reflexão final.

Ainda neste relatório estão presentes as referências bibliográficas utilizadas, e os anexos, incluindo vários elementos relativos ao processo de recolha de dados e documentos relacionados com a conceção e implementação do projeto.

# 1 | Enquadramento teórico

“Technologies are lousy teachers,  
but can be powerful tools to think with”

Jonassen, D. et al (2008, p.120)

No sentido de enquadrar os objetivos do projeto, recorre-se a um conjunto de elementos bibliográficos. Os temas em questão enquadram os objetivos do projeto, bem como os conteúdos do recurso digital criado no projeto. Nesse sentido, a estrutura do enquadramento apresenta-se organizada da seguinte ordem: TIC como elemento de aprendizagem; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; E-learning e aprendizagem a distância; Educação Interculturalidade, conceitos, principais áreas de ação e utilização das TIC na transmissão de competências interculturais.

## 1. TIC como elemento de aprendizagem

### **Aprendizagem, o conceito, principais teorias**

Em primeiro lugar é importante definir aprendizagem, pois é um elemento-chave para este projeto. Segundo Miranda (2008), a aprendizagem pode ser entendida como a modificação de um comportamento relativamente a um determinado assunto, tendo em conta um processo de aquisição de novos conhecimentos. O próprio conceito de aprendizagem pode variar de acordo com a teoria em que se baseia. Algumas das principais teorias de aprendizagem são: a teoria Behaviorista, a teoria cognitivista e a cognição e aprendizagens situadas.

No Behaviorismo define-se aprendizagem como “ (...) o fortalecimento ou enfraquecimento das respostas (...) ” (Miranda, 2008, p.24). Nesta abordagem comportamentalista, encontram-se autores como Skinner e Pavlov. Pavlov apresenta o reflexo condicionado, associando um estímulo incondicionado repetidamente a um neutro e., consequentemente transforma este último num comportamento condicionado. Skinner utilizou a definição de condicionamento operante – onde o comportamento modifica-se de acordo com as consequências que produz. Skinner desenvolveu, ainda, o

conceito de feedback (possibilidade de o aluno confirmar imediatamente a correção a sua resposta).

Na abordagem cognitivista, realiza-se uma comparação entre os mecanismos de aquisição e os mecanismos de processamento da informação da mente humana com a de um computador. Nesta perspectiva, a aprendizagem é vista como um processo de aquisição de conhecimentos que implica “ (...) representar a informação e processá-la (...) ” (Miranda, 2008, p.24). A aquisição de um novo conhecimento depende do que cada um já sabe, ou seja do modo como o conhecimento está estruturado na nossa memória.

Alguns dos autores mais relevantes nesta abordagem são: Piaget, que apresenta a teoria da aprendizagem por descoberta, através do processo de assimilação e acomodação e Bruner que considera a aprendizagem como um processo ativo, de construção de novas ideias e conceitos baseados nas experiências anteriores

Na cognição ou aprendizagens situadas, dá-se ênfase ao meio envolvente, à comunidade, tendo em conta os contextos sociais e culturais da aprendizagem. Aprender implica que o indivíduo se envolva com a comunidade, que construa uma identidade dentro dela.

Segundo Brown, Campione e colaboradores (1994; 1995. Citado por Miranda, 2008, s/p), dentro das aprendizagens situadas, existem três métodos ou componentes: o método do ensino recíproco, o método dos puzzles e o desenvolvimento de uma nova cultura da sala de aula. A primeira componente, método do ensino recíproco, baseia-se na conceção de um ambiente de aprendizagem focado em quatro estratégias de compreensão da leitura. Sendo elas: colocar questões, resumir, esclarecer dificuldades de compreensão e prognosticar o conteúdo futuro de um texto. A segunda componente, método dos puzzles, assume como estratégias: a pesquisa, recolha e sistematização da informação sobre um subtópico em pequenos grupos. E em seguida, a constituição de ‘grupos de aprendizagem’ (Miranda, 2008), com alunos especialistas desse subtópico, para que todos possam aprender sobre esse tema. Por fim, a última componente incluída nesta abordagem, baseia-se em quatro pontos: responsabilidade individual e partilha de interesses; o respeito entre alunos e entre alunos e professores; desenvolvimento de uma comunidade com discussões construtivas e raciocínio crítico e por fim, a existência de um número limitado de estruturas de participação.

As tecnologias podem ter um papel fulcral no processo de aprendizagem, dependentemente da forma como as utilizamos. A utilização das tecnologias na aprendizagem pode ser feita de uma forma intencional, mais instrutiva ou de uma forma

e construtiva. Na perspetiva instrutiva, as tecnologias são encaradas apenas como um suporte, um reforço ou complemento, nesta abordagem podemos relembrar o processo tradicional de ensino-aprendizagem, onde os indivíduos têm um papel passivo no processo de construção do conhecimento. Assim, a utilização da tecnologia, de acordo com este modelo, é encarada como uma facilitação para a transmissão dos conteúdos. Numa perspetiva construtiva as tecnologias são utilizadas como auxiliar no processo de construção de conhecimento, tendo em conta esta abordagem, o indivíduo não são apenas meros recetores, eles têm um papel ativo no processo de construção do seu conhecimento.

### **As TIC no processo de aprendizagem**

Cada vez mais, as tecnologias digitais dispõe de ferramentas, úteis, para utilizar nos processos de ensino, tanto no ensino presencial como no ensino a distância. Ferramentas como as aplicações de processamento de texto, apresentações, a Internet, ferramentas de comunicação e colaboração, os jogos, etc., todos estes elementos têm um potencial educativo enorme, se utilizados de forma adequada. A *World Wide Web* (WWW) permite o armazenamento e partilha de conteúdos e informações de forma rápida e acessível, facilita o contacto entre pessoas, independentemente do espaço e do tempo. Como refere Trilling e Fadel (2009), “Since the Internet is global, students can now be global learners, connecting and learning with others around the planet” (p.34).

Existe um leque muito variado de opções pedagógicas na utilização das TIC permitindo uma ampla variedade de atividades que os alunos podem realizar. Dois aspetos muito importantes que se deve ter em conta quando se utiliza tecnologias em contextos de aprendizagem são, a utilidade e aplicabilidade da tecnologia. Uma tecnologia pode ser sofisticada, mas não trazer nada de novo na construção de novos conhecimentos. Se o indivíduo procura informações na internet mas não refletir sobre as mesmas ou sobre os recursos utilizados, não existe processamento da informação, não existe partilha e por sua vez, pode limitar a construção de novos conhecimentos. Assim, é importante que a informação seja trabalhada, criando oportunidades de aprendizagem tanto individualmente como em rede, fomentando a partilha e criação de conhecimento, o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e o desenvolvimento de competências.

Inicialmente, nas escolas, as tecnologias eram utilizadas sempre com o mesmo intuito, ou seja, apenas para passar a mesma informação que o professor transpunha, não



trazendo nada de novo nem tão pouco fazendo uso ao potencial das mesmas. Os estudantes, nestas perspectiva têm um papel passivo, apenas de tomar contacto o que está ser exposto através das tecnologias. Por outro lado, cresceu também o uso das tecnologias com uso de, nomeadamente, os processadores de texto, folhas de cálculo, entre outros, desenvolvendo assim maior produtividade por parte dos estudantes. Consequentemente, com o aparecimento e uso da internet em educação, a produtividade aumentou, pois com a internet, surgiram as ferramentas de comunicação e colaboração que ainda hoje detêm um papel importante na educação. Segundo Trilling e Fadel (2009), tanto a colaboração face-a-face como a virtual, têm mostrado um aumento de motivação para aprender, criando melhores e maiores resultados inovadores e desenvolvendo competências sociais e interculturais.

Mas mesmo com este leque de ferramentas disponibilizadas que dão outro papel aos alunos no processo de construção do conhecimento, muitas vezes, estas ferramentas são usadas apenas para reproduzir o que aprenderam dos professores, ou o que copiaram da internet. Nesta ideia, enquadra-se Jonassen, et al (2008), que refere, “ (...) students should teach the computer or use the technology to represent what they know rather than memorizing what teachers and textbooks tell them.” (p.6.)

Segundo Jonassen, Peck e Wilson (1999), as tecnologias podem ter papéis distintos no processo de aprendizagem, sendo eles:

- Tecnologias como ferramentas de suporte à construção do conhecimento - representando as ideias, perceções e crenças dos aprendentes e produzindo conhecimento multimédia organizado pelo aprendente;
- Tecnologias como veículos informativos para explorar o conhecimento e suportar a aprendizagem por construção – para aceder à informação necessitada e comparar perspectivas e crenças;
- Tecnologias como contexto para “aprender fazendo” – para representar e simular problemas do mundo, situações e contextos;
- Tecnologias como meio social para suportar a aprendizagem através do diálogo – para colaborar com outros, discutir, argumentar e construir consenso dentro de uma comunidade;

→ Tecnologia como parceiro intelectual (Jonassen, 1996) para suportar a aprendizagem através da reflexão – ajudando os utilizadores articulando e representando o que sabem, para refletir o que aprenderam e como chegaram a esse conhecimento. Para, consequentemente fomentar o pensamento consciente e para construir representações pessoais significativas.

Assim, encara-se as tecnologias como ferramentas úteis e necessárias no processo de aprendizagem, pois podem aumentar a produtividade dos utilizadores, ajudar a refletir, criar uma comunidade de aprendizagem através da colaboração e suportar a produção e aquisição de conhecimento.

Como foi referido, as tecnologias têm mostrado, cada vez mais, um papel fulcral no nosso dia-a-dia, exemplo disso é a capacidade das mesmas de aproximar as pessoas, melhorar e personalizar a aprendizagem de indivíduos contribuindo para o desenvolvimento de competências nos utilizadores.

### **Os Jovens e o uso das tecnologias digitais**

Cada vez mais as tecnologias têm um papel preponderante para o quotidiano dos jovens, independentemente da finalidade do seu uso. Estes jovens, ditos de nativos digitais, crescem em redor da tecnologia, fascinados com a interatividade e com as inúmeras possibilidades de uso das tecnologias.

Na educação, o uso das tecnologias digitais fomenta a maior participação por parte dos alunos nas atividades, pela atratividade que as tecnologias proporcionam, por adaptar-se às necessidades e gostos dos estudantes o uso das tecnologias incrementam uma maior motivação nos alunos. Tal como refere Marques (2012), as TIC “ (...) constituem um fator determinante na motivação e na melhoria da aprendizagem, quer relativamente à participação dos alunos nas atividades escolares, quer na diversificação do ensino e das situações de aprendizagem (...) ” (p.16), tendo em conta os gostos e capacidades dos alunos.

Ao contrário de gerações passadas, os nativos digitais, procuram ter um papel mais ativo no processo de aquisição do conhecimento, esta geração, segundo Parnaíba e Gobbi, (2010) “ (...) cria, modifica, personaliza, expressa sua opinião, critica, analisa, simula, constrói (...) ” (p.8), procura informações, investiga e constrói conhecimento mais autonomamente. Neste sentido, o papel das tecnologias digitais expressa-se de forma preponderante, como um auxílio e ferramenta de trabalho, mas também como um instrumento de resolução de problemas.

Por outro lado, os jovens, também, utilizam as tecnologias digitais como meio de comunicação, exemplo disso são as redes sociais; o *instant messaging*; os blogues e o *email*. Esta comunicação cada vez mais não se limita a rede de amigos dos jovens, transpondo esta convivência para com outros sujeitos, nomeadamente de culturas. A internet aqui tem um papel preeminente, no sentido em que é o meio que conduz estas interações entre pessoas em locais diferentes, tornando assim o mundo numa aldeia global. Por sua vez, emergindo destas interações desenvolvidas, os jovens tendem a torna-se mais tolerantes e condescendentes, “ (...) assim, esses jovens tendem a aceitar melhor a diversidade, são mais curiosos (...) ” (Parnaíba e Gobbi, 2010, p.6).

Como vemos, as tecnologias digitais assumem-se essenciais para o desenvolvimento de competências por parte dos jovens, são um elemento motivador e promotor da aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, é importante promover uma cultura de literacia digital, essencialmente para os jovens que não têm acesso às tecnologias, ou um acesso muito reduzido. A escola aqui tem um papel primordial, sobretudo para preparar os jovens a utilizar estas tecnologias e promover o seu uso.

### **Literacia digital**

Quando falamos na importância da utilização das tecnologias, é incontestável não falar de literacia digital, que se caracteriza como um conjunto de competências, de habilidades e de conhecimentos face à relação com as tecnologias digitais.

Na figura 1, são apresentadas as competências que os alunos devem ter para serem bem-sucedidos no século XXI de acordo com Trilling e Fadel (2009). Dos três conjuntos apresentados: competências de vida e carreira; competências de aprendizagem e inovação e competências de informação, média e tecnológicas, está enquadrada a literacia digital, mais precisamente no último grupo.

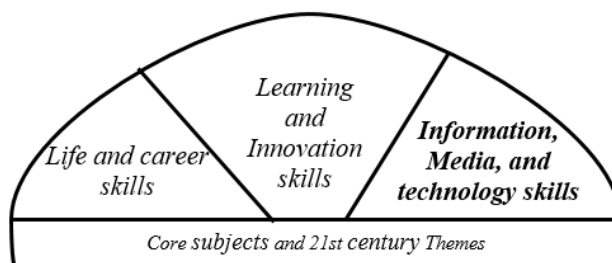


Figura 1 – 21st century skills  
(adaptado de The 21st Century Knowledge-and-skills rainbow.)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Verificar referência bibliográfica referentes aos autores Bernie Trilling & Charles Fadel, presentes na lista de referências bibliográficas a apresentar no final do relatório

Relativamente ao primeiro grupo. “*Life and career skills*” são enumeradas competências como, iniciativa e “auto direção”; interação social e intercultural; produtividade e responsabilização, liderança e responsabilidade. No segundo grupo, “*Learning and Innovation skills*”, realça-se a capacidade de pensamento crítico e de resolução de problemas; a comunicação e colaboração e a criatividade e inovação. No último grupo, “*Information, Media, and technology skills*”, das competências do século XXI, é possível desenvolver três tipos de literacia (todas relacionadas com a literacia digital): a literacia para com a informação, a literacia através dos média e por fim a literacia no uso das TIC.

Em relação à literacia para com a informação, revela-se fulcral a habilidade de acesso à informação, análise da mesma e por fim o tratamento de forma criativa. Ou seja é importante que o aluno tenha a capacidade de saber procurar informação pertinente e credível, deve saber escolher e organizar a informação que acha mais adequada e por fim, deve fazer este processo de uma forma criativa e através de uma variedade de fontes.

Em relação à literacia para com os média, as competências a este nível podem ser divididas em dois aspetos, a análise dos média e criação de produtos de média. A literacia para com os média, diz respeito ao meio que se utiliza para explicitar mensagens, através de gráficos, animações, vídeos, imagens, entre outros, como para desenhar e criar conteúdo a partir do uso destes materiais. Relativamente à análise de conteúdo multimédia, pretende-se que o utilizador seja capaz de perceber o propósito do uso deste tipo de mensagens; examinar como estas mensagens são interpretadas por outros, se os valores e pontos de vista são incluídos ou excluídos e como os média influenciam valores e crenças. Em relação à criação de produtos dos média, pretende-se que o utilizador tenha a capacidade de perceber e de saber utilizar os ferramentas mais apropriadas, como perceber e usar de forma mais eficaz as expressões e interpretações em meios multiculturais.

Por fim, na última competência referida neste grupo: a literacia no uso das TIC, valoriza-se sobretudo o uso eficaz das tecnologias, nomeadamente como instrumento de pesquisa, organização, avaliação e comunicação da informação, o uso de tecnologias digitais, de ferramentas de comunicação e rede, o uso das redes sociais para aceder, gerir, integrar, avaliar e criar informação com sucesso numa “economia de conhecimento” (Trilling e Fadel, 2009, p.71) e aplicar um conhecimento fundamental de problemas de carácter ético/legal que envolvem o acesso e o uso das tecnologias de informação.

## 2. Ambientes Virtuais de aprendizagem

Para iniciar este tema, torna-se crucial falar do uso da Internet em educação, pois é através da mesma que funcionam os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A Internet tem demonstrado cada vez mais funcionalidade quando aplicada à educação. Hoje em dia, com a internet é possível contactar e colaborar sem estar presente no mesmo lugar que o outro indivíduo, sendo que esta comunicação/colaboração pode ser feita de forma síncrona ou assíncrona (nomeadamente os fóruns de discussão que são tipicamente assíncronos, os sistemas de videoconferência / *web* conferencia que são síncronos).

A internet permite maior acessibilidade no acesso à informação como no modo como a podemos analisar, quando comparada com os modos tradicionais de acesso à informação. Os diversos *softwares* disponíveis *online* permitem que o utilizador, num só sítio, tenha acesso a uma imenso leque de oportunidades para o tratamento e organização de informação (exemplo processadores de texto online, programas de apresentação de informação), de uma forma mais atrativa e mais dinâmica quando a comparamos, por exemplo com um livro ou jornal. Para além do acesso à informação, a internet permite que o utilizador produza conhecimento e o partilhe com o mundo, nomeadamente através de blogues ou redes sociais.

Segundo Miranda (2009), a internet apresenta várias funcionalidades no ensino, tais como: ‘a internet como fonte de informação e de recursos’, em que a Internet é vista como um meio que permite aceder a informação e matérias educativos, sendo que os recursos incluem bibliotecas, bases de dados, enciclopédias, entres outros. E tal como Miranda (2009) refere, “ (...) a Internet é também um espaço facilitador para a divulgação de conhecimento (...) com alcance mundial, e apresentada num formato visual mais motivante (...) ” (p.156).

A segunda funcionalidade da internet, segundo esta autora, ‘a internet como apoio ao ensino presencial’, o seu uso no ensino presencial pode promover maior motivação para aprender por parte do aluno e maior compreensão para com a matéria.

‘A internet como derrube das barreiras geográficas e temporais’ apresenta-se como terceira funcionalidade. Tal como foi referido, uma das mais-valias da internet é o acesso à informação e recursos independentemente das variáveis espaço e tempo, facilitando assim o acesso ao conhecimento, ultrapassando barreiras. Como quarta funcionalidade, “a internet como um novo modelo de aprendizagem”, é segundo

Owston (1997), citado por Miranda (2009), “ (...) um novo modelo de aprendizagem. Este novo modelo centrado no aluno passa por criar ambientes de aprendizagem (...) ” (p.156). Nesta perspetiva, os alunos aprendem fazendo, com ferramentas que fomentam o pensamento reflexivo, a tomada de decisões, o examinar de soluções e procura de alternativas.

Outra funcionalidade apontada é a “internet como fonte de comunicação”, em que a comunicação é encarada como uma das grandes potencialidades da Internet. A comunicação *online*, como foi dito, previamente, ultrapassa os limites físicos, permitindo uma comunicação entre alunos-alunos e alunos-professores mais facilitada. As ferramentas *online*, como os *chats*, os fóruns de discussão, as redes sociais, o correio eletrónico, a videoconferência, assumem um papel fulcral no processo comunicativo.

“A internet como facilitador da interação”. É certo que no processo de aprendizagem a interação é um ponto-chave, entre o professor, colegas e interação com a informação e os recursos existentes. A internet, como recurso, vem facilitar esta interação, nomeadamente através do uso de ferramentas de comunicação.

Por fim, como última funcionalidade apontada pela autora. “A internet como facilitador de uma aprendizagem colaborativa” é sem dúvida uma das funcionalidades mais importantes e mais úteis na educação. A internet é sem dúvida uma ferramenta essencial para o trabalho colaborativo, pois as suas vantagens e usos como acima foram descritos permitem uma maior interação e dinâmica entre os seus utilizadores, como a existência de um espaço de partilha e construção de conhecimento.

É impossível atribuir aos AVA apenas a uma ou duas destas funcionalidades, pois o conjunto de todas é essencial para um ambiente virtual de aprendizagem. Com este enquadramento sobre internet, é possível perceber de forma mais concisa em que sentido se constrói e utiliza um AVA.

### **Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são, como o próprio nome indica, ambientes que agregam interfaces que possibilitam o armazenamento e produção de conteúdos, o estabelecimento de comunicação e conexão entre utilizadores, gestão de dados e informações referentes ao ambiente. Alojados na internet, os AVA permitem que um grande número de indivíduos que estejam geograficamente distante possam aceder e interagir entre si num ambiente de aprendizagem. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem apresentam como vantagens, a possibilidade de promover autonomia ao

estudante (nomeadamente no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem); promovem a aprendizagem colaborativa (através do trabalho em equipa e partilha); apresentam uma interface clara, que possibilita a interação e a navegação de uma forma mais atraente; possuem recursos e interfaces que possibilitam a personalização da aprendizagem do estudante (permitindo, nomeadamente a discussão, trabalho em equipa e partilha), fomentando, assim, que o processo de aprendizagem se desenvolva em conjunto com os restantes utilizadores. As interfaces mais conhecidas nos AVA são: o *chat*; fóruns de discussão; correio eletrónico; ferramenta de blogue; listas e o portfólio.

Em seguida são apresentados dois tipos de ambientes virtuais de aprendizagem, primeiramente os LMS, (como a Moodle ou Blackboard) e posteriormente os PLE's. Ambos podem ser utilizados numa vertente mais pessoal como institucional, dependendo da finalidade do mesmo.

### **1. Learning Management Systems**

Numa perspetiva educativa, de formação e ofertas de cursos, os LMS (Learning Management Systems), podem ser considerados como ferramentas ou *softwares*, para gerir aprendizagens. Apesar de poder ser utilizado para outros sectores como a economia ou recursos humanos, a grande utilização dos *Learning Management Systems* é na educação. Segundo Miranda (2009), “ (...) um LMS pode ter um enquadramento em instituições como escolas e universidades” (p.61), é o exemplo da *Moodle*, que cada vez mais é usada em vários ciclos de ensino.

Segundo Paulsen (2002), citado por Weller (2007), LMS “is a broad term that is used for a wide range of systems that organize and provide access to *online* learning services for students, teachers, and administrators. These services usually include access control, provision of learning content, communication tools, and organizations of user groups”. (p.3)

Um LMS é um *software* que pode conter num só espaço diversos cursos e conteúdos, ou seja como se fosse um catálogo de aprendizagem, permitindo assim o *upload* e gestão de recursos como documentos, vídeos, exercícios, informações entre outros. Possibilita o registo de utilizadores e a sua gestão; a criação e publicação e calendários; a possibilidade de incorporação de outras ferramentas ou *widgets*, como utilização e aplicação de métodos de avaliação e testes (nomeadamente, *quizz*, pautas, e questionários.).

É certo que não se pode falar de *Learning Management Systems* sem refletir nas questões da avaliação *online*, pois é a mesma que vai servir de base para reconhecer as potencialidades e melhorias do LMS a qual for aplicada, como as aprendizagens decorrentes, do seu uso. A avaliação assume diferentes funções tanto no ensino presencial como no ensino *online*, são elas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. É importante perceber que a avaliação não deve ser utilizada apenas para quantificar uma aprendizagem, mas sim para a convalidar. Segundo Silva e Silva (2007), “ (...) o papel da avaliação é o de contribuir positivamente para o processo de aprendizagem, e não apenas como forma de verificação de conhecimentos.” (p.7).

A avaliação *online* diferencia-se da típica avaliação tradicional, segundo Pedro (s/d), pelas seguintes vantagens: integração de recursos multimídia e dinâmicos; possibilidade de avaliar uma diversidade de capacidades e competências; variedade nos momentos de aplicação, fontes e tipos de instrumentos; maior possibilidade e diversidade de participação e aplicação dos conhecimentos, por parte dos participantes; possibilidade de correção automática e *feedback* imediato e individualizado; “automatização de processos de recolha de dados de navegação do utilizador” (Pedro, s/d, s/p.); possibilidade de acompanhar a evolução do utilizador no seu processo de aprendizagem; facilidade no processo de análise de dados; viabiliza reajuste nos procedimentos de ensino; “auxilia o construir do perfil dos alunos cruzando informação e tornando o processo de aprendizagem e avaliação mais claro e fidedigno” (Pedro s/d, s/p.); implica que seja claro o envolvimento de cada aluno; possibilita uma avaliação mais completa, pois permite a avaliação dos cursos nas suas dimensões (conteúdos, recursos, estratégias e ensino, etc.) e revela um custo mais acessível, a médio e longo prazo.

Existem interfaces, tal como refere Silva e Silva (2007) que potencializam a avaliação num ambiente *online*. Pela troca de saberes, dúvidas de forma síncrona (através do uso do *chat*); da participação nos fóruns de discussão, no debate de uma ideia inicial, fomentada pela participação dos utilizadores; como pela construção de um arquivo de aprendizagens, onde os utilizadores guardam os conteúdos produzidos, as experiências e reflexões (através da criação de um portefólio). Estas interfaces potencializam a avaliação *online* através da possibilidade que oferecerem de produzir dados (pelos utilizadores), passíveis de serem qualificados e quantificados.

Tipicamente, os *Learning Management Systems*, são utilizados cada vez mais em educação com o intuito de aceder a conteúdo lecionado pelo professor, sendo aulas



ou outros documentos, para depositar ou até mesmo realizar na própria plataforma tarefas/trabalhos, para interação entre professor-aluno ou aluno-aluno ou até para aceder a outras informações como data de avaliações, componente de avaliações, entre outros. O LMS é, assim, um elemento que facilita e organiza a aprendizagem de uma forma mais acessível e atrativa, é um *software* que combina ferramentas facilitam a aprendizagem, tornando assim esta experiência mais agradável.

Voltando a mencionar Weller (2007), existem três tipos de dimensões de plataformas LMS: a académica, a institucional e a dimensão do “aprendente”. Na primeira dimensão, a académica, o sucesso de uma plataforma LMS será determinado pelo pessoal docente que administra a plataforma. Nesta perspetiva os métodos de criação dos cursos, utilização de ferramentas e suporte aos estudantes serão determinantes para eficácia da plataforma. Na dimensão institucional, a plataforma deve ser integrada nos sistemas da própria instituição, como o sistema de bibliotecas, registo dos alunos, entre outros. É tendo em conta esta articulação que o LMS se torna determinante. A última dimensão “aprendente”, está relacionada com a experiência do aluno para como a plataforma utilizada, Weller (2007), refere que para esta dimensão é necessário ter atenção às necessidades dos estudantes, é muito importante ter atenção ao *layout* do ambiente virtual, mas acima de tudo a experiência de aprendizagem que pode decorrer do LMS.

Os LMS são assim elementos facilitadores de aprendizagem, não só reúnem todo o conteúdo de uma disciplina, como de um curso, mas também possibilitam a realização de tarefas e atividades de forma individual ou colaborativa. Estão organizados de modo a que o professor aplique o tipo de avaliação que acha mais adequada, como permite a utilização de ferramentas externas, por sua vez a sua gestão pode ser feita pelo próprio professor, outro elemento ou até a instituição.

Em seguida é apresentado uma figura com algumas ferramentas LMS, *open source*.

<b>LMS Open Source</b>	
<b>.LRN</b>	<a href="http://www.dotlrn.org/">http://www.dotlrn.org/</a>
<b>ATutor</b>	<a href="http://atutor.ca/">http://atutor.ca/</a>
<b>Efront</b>	<a href="http://www.efrontlearning.net/">http://www.efrontlearning.net/</a>
<b>Coursesites</b>	<a href="https://www.coursesites.com">https://www.coursesites.com</a>
<b>Moodle</b>	<a href="https://moodle.org/">https://moodle.org/</a>

<b>Sakai</b>	<a href="https://www.sakaiproject.org/">https://www.sakaiproject.org/</a>
<b>Schoology</b>	<a href="https://www.schoology.com/home.php">https://www.schoology.com/home.php</a>
<b>TalentLMS</b>	<a href="http://www.talentlms.com/">http://www.talentlms.com/</a>

Figura 3 – Exemplos de *softwares* LMS de *open source*

## **2. Personal Learning Environment**

Ao contrário dos LMS, o PLE (Personal Learning Environments), centram-se em escolhas pessoais na aprendizagem, tanto em termos tecnológicos (na escolha e uso), como nas opções pedagógicas tomadas. Os PLE permitem ao seu utilizador a gestão da informação e conteúdos presentes no espaço pessoal, como o uso das ferramentas pretendidas. Este espaço virtual de aprendizagem adapta-se às necessidades do utilizador, podendo ser assim estruturado num ambiente mais formal de acordo com as preferências do seu utilizador. Na mesma linha de pensamento, PLE “describes the tools, communities, and services that constitute the individual educational platforms learners use to direct their own learning and pursue educational goals.” (p.1. Educase Learning Initiative). Tendo em conta esta ideia, pode-se encarar os *Personal Learning Environments*, como elemento centrado no estudante e na sua aprendizagem, contrastando os LMS que são focados na aprendizagem da turma/curso como elemento global. Todavia, os PLEs podem incorporar componentes utilizadas nos LMS, tais como, ferramentas de blogue, de construção colaborativa, as notícias e novidades através de alertas *RSS*, entre outros.

Segundo Mota (2009), os PLEs surgem como a necessidade de encontrar pontes entre a aprendizagem formal e informal, apresentando potencialidades em três domínios: a elevada quantidade de conteúdos disponíveis, as comunicações de alta qualidade e reduzido custo e os “agentes”<sup>2</sup> (Mota, 2009).

Os PLEs podem ser personalizados tendo em conta as suas necessidades e gostos dos seus utilizadores - num ambiente formal ou informal num sistema *e-learning*, permitindo que o utilizador crie o seu espaço pessoal de aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, Attwell e Costa (2008), citados por Mota (2009),

PLEs may be represented as technology, including applications and services, more important is the idea of supporting individual and group based learning in multiple contexts and of promoting learner autonomy and control (...)

<sup>2</sup> Mota (2009) indica como exemplos de agentes os alertas Google e os Rich Site Summary (RSS)

Personal Learning Environments offer both the framework and the technologies to integrate personal learning and working. (p.134)

Anderson (2006), apresenta algumas vantagens destes ambientes de aprendizagem, tais como: a capacidade de ser customizado, tanto pelos seus utilizadores/aprendentes como pelos educadores; o facto de não se limitar a um conjunto de ferramentas ‘monolíticas’, sentido de controlo, identidade e responsabilidade, pois os PLE centram a aprendizagem no contextos em que são criados; a presença social; como a diversidade de instrumentos facultados ao utilizador, pois tais como os *Learning Management Systems*, os PLE’s oferecem uma variedade de ferramentas personalizáveis ao gosto do utilizador, nomeadamente as de comunicação e partilha de conteúdo digital.

Segundo Weller, (2007) “A PLE embodies a very learner-centric view of how techonogies should be configured, and thus it is closely allied with a constructivist type of approach to learning” (p.114). Os *Personal Learning Environments* apresentam-se assim como um recurso que promove a aprendizagem e autonomia, colocando os utilizadores no controlo do seu processo de aprendizagem, desafiando-os na reflexão das melhores ferramentas e recursos a aplicar ao longo do seu percurso de processamento e aquisição de conhecimento.

Em seguida, é apresentada uma figura de Néstor Alonso (2013) relativamente à constituição de um *Personal Learning Environment*. A figura apresenta-se como um infográfico onde o PLE está no centro de várias ações, nomeadamente no desenho de conteúdos e realização de tarefas; na gestão e publicação de conteúdos multimédia; a partilha e colaboração através das redes sociais, dos *MOOC* e videoconferência e por fim a utilização dos *feeds RSS* e os *social bookmark*<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Os *Social bookmark* são serviços e ferramentas com o objetivo de organizar recursos da web de modo colaborativo para o seu fácil acesso e partilha

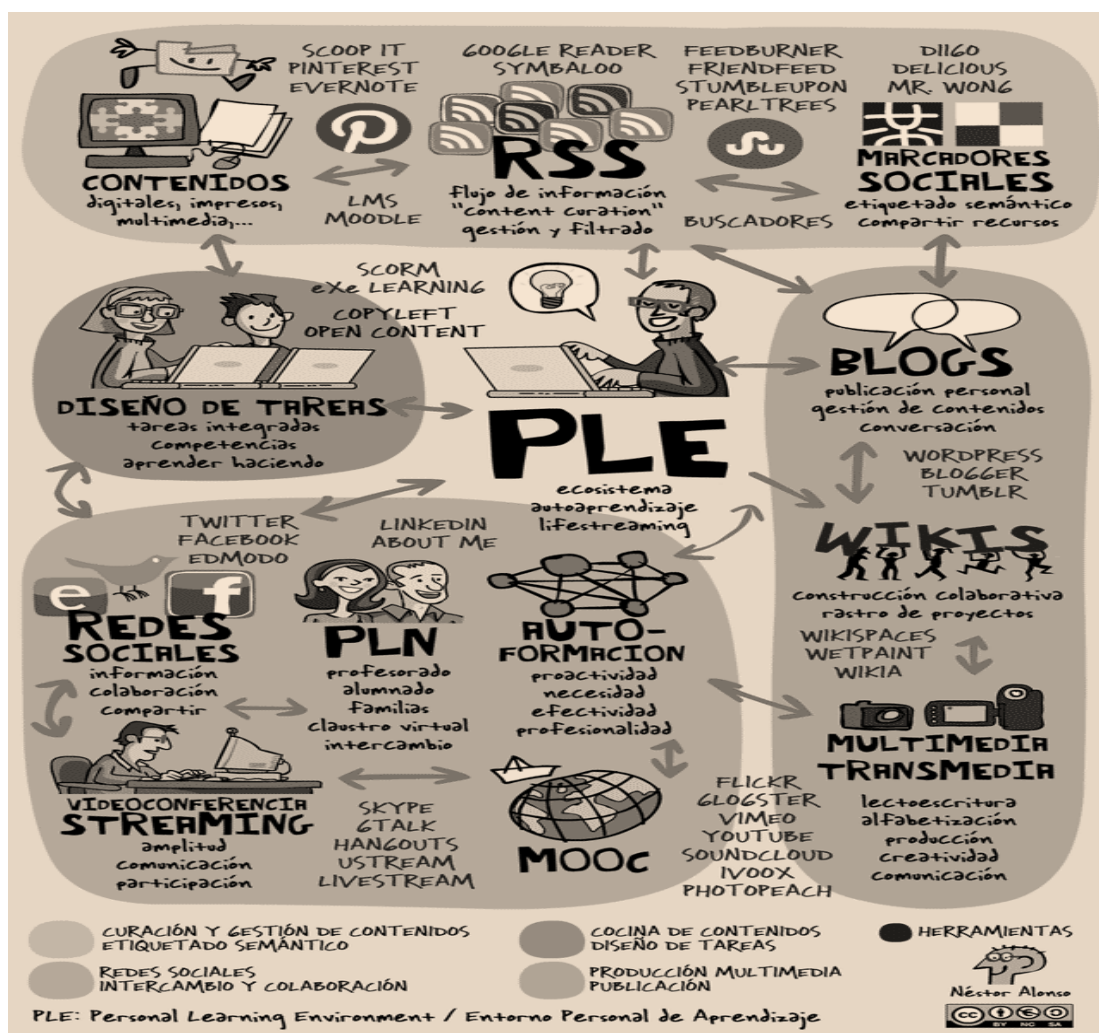


Figura 4 – Constituição de um ambiente PLE<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Para mais informações a autoria deste infográfico, consultar: <http://arrukero.com/notas/?p=264>

### 3. E-learning e a aprendizagem online

Pode-se caracterizar *e-learning* como o uso de meios tecnológicos de informação e comunicação (como as TIC), para tornar a aprendizagem possível num ambiente *online*. Para que o *e-learning* tenha sucesso, na sua aplicação, é necessário criar um ambiente propício à aprendizagem, que motive o aluno a aprender e que esteja pedagogicamente bem estruturado.

Para Gomes (2009), tem existido cada vez mais um maior interesse por parte das instituições de ensino na prática do *e-learning*, quer por parte de instituições dedicadas ao ensino a distância, quer por instituições que aplicam prática de ensino presencial. É importante clarificar que a educação a distância acontece quando os indivíduos (professor e alunos), não se encontram presentes no mesmo espaço. A educação a distância pode ser efetuada com uso a diversos meios, nomeadamente as tecnologias digitais.

A comunicação no *e-learning* pode ser síncrona, quando as duas partes estão sincronizadas, ou seja, ao mesmo tempo, ou assíncrona, quando os intervenientes não participam no mesmo espaço temporal. Um bom modelo de *e-learning*, articula a aprendizagem com a utilização da tecnologia, tirando o melhor partido de ambos. Pode-se assim classificar o *e-learning* como uma modalidade de educação a distância com suporte a tecnologias e recursos disponíveis na internet.

Segundo Gomes (2005), o *e-learning* tem demonstrando um grande potencial ao servir de suporte na construção de cenário de educação e formação e de criação de situações de aprendizagem baseadas na exploração de recursos da *web* e na partilha de experiências entre todos os participantes.

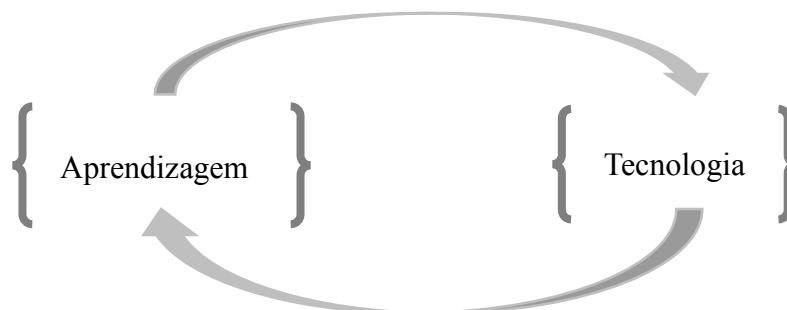


Figura 5 – Representação da definição de *E-learning*

No *e-learning* o aluno controla diversos aspetos do seu processo de aprendizagem, nomeadamente o "acesso às fontes de informação, os momentos e locais desse acesso" (Magano, Sochirca e Carvalho, 2009, p.19) o processo de interação e partilha para com os outros participantes; a estrutura e ferramentas a utilizar na realização de atividades; o momento de concretização das atividades, entre outros. Por sua vez, ao professor é atribuído o papel de tutor e orientador dos seus alunos.

O *e-learning*, de acordo com Gomes, (2005), está muitas vezes associado a “uma extensão da sala no espaço virtual da Internet” (p.68.), no sentido de estar disponibilizado no espaço online, nomeadamente plataformas LMS, várias informações e conteúdos que podem existir numa sala de aula tradicional, tais como os programas das disciplinas; os sumários das aulas, informações sobre a avaliação; avisos, entre outros. Todavia, segundo a autora esta é uma designação incorreta, pois apesar de estas funcionalidades serem importantes, nomeadamente para cursos *online*, e plataformas LMS, esta perspetiva de *e-learning* desvaloriza a questão do ‘*learning*’, ou seja da aprendizagem. É importante que se faça uso ao potencial pedagógico das ferramentas disponíveis, para assim existir uma boa prática de *e-learning*. Neste sentido, o *e-learning* não deve ser perspetivado apenas como as práticas descritas pela autora, mas também como um desenvolvimento de práticas pedagógicas (nomeadamente tarefas de aprendizagem) com suporte a tecnologias *online*. Através desta perspetiva, desenvolve-se da possibilidade de certos conteúdos de uma unidade curricular, ou até a própria unidade curricular, poderem ser abordados completamente a distância.

Ainda segundo Gomes (2005), o *e-learning* pode ser encarado por dois pontos de vista. Um tecnológico, que tem como base a internet e os serviços de partilha de informação e de comunicação que esta disponibiliza, e por outro lado, um do ponto de vista pedagógico que envolve a existência de um modelo de interação entre professor-aluno e um modelo de interação aluno-aluno.

O *e-learning* apresenta vantagens para os seus utilizadores (alunos, professores e até a própria instituição), tais como, a redução de custos – nomeadamente nos cursos online os estudantes não precisam de se deslocar até à instituição de ensino com a mesma frequência que no ensino tradicional; possibilidade de aceder ao conteúdo e informação a qualquer momento; a facilidade de acesso – hoje em dia os conhecimentos para com o uso da internet estão bastante difundidos, não trazendo grandes dificuldades para que a utiliza; é uma aprendizagem mais personalizada (do aluno) – mais centrada no aluno, nas suas necessidades, objetivos e motivações; o acesso a um vasto leque de informação – para fomentar a aprendizagem do estuante ou até para auxiliar na

realização de tarefas; facilidade de atualizar a informação disponibilizada (por parte do professor) – pois os conteúdos e informações podem ser facilmente atualizados na internet; a possibilidade de um número mais elevado e diversificado de alunos (as instituições) – no sentido em que, com o *learning* podem alcançar uma variedade de estudantes, como os trabalhadores-estudantes e alunos que vivam noutros países. Apesar de existirem um leque ainda maior de vantagens associadas ao *e-learning*, estas sem dúvida são as mais relevantes.

## Blended Learning

O *blended learning*, ou *b-learning*, articula os cenários de *e-learning* com a formação em sala de aula (presencial), combinando os aspetos positivos de ambos.

O *b-learning* pode ser também pensado como um meio de partilha e aquisição de conhecimento que identifica os benefícios da formação *online*, como, por outro lado, privilegie a aprendizagem do aluno, integrada em sala de aula, ou seja presencialmente. Assim, esta conceção de aprendizagem, poderá ser a resposta a problemas e obstáculos do *e-Learning* como, o escasso contacto entre os alunos e o professor; colmatar o problema da participação em sala de aula, ou falta dela - Os alunos mais tímidos, ou menos motivados em participar presencialmente podem fazê-lo *online*.

A figura 6, representa visualmente a modalidade de *b-learning*, através da coexistência entre o ensino presencial e o *e-learning*.

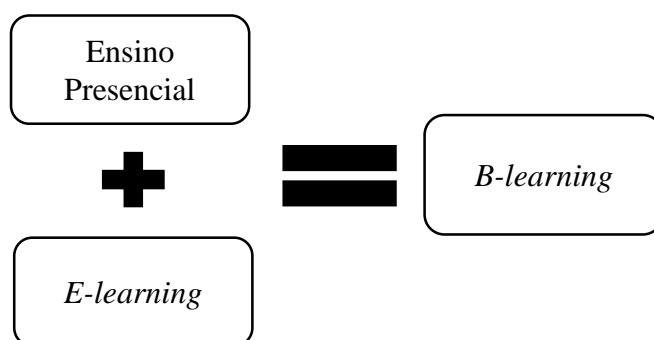


Figura 6 – Representação da definição de *Blended learning*

Tal como o *e-learning*, o *blended learning* permite a existência de uma modalidade de ensino e comunicação síncrona e assíncrona. Na modalidade síncrona, os alunos realizam as tarefas de acordo com o horário determinado pelo seu professor, presencialmente ou virtualmente. Nesta modalidade, as atividades podem ser realizadas na sala de aula, ou no espaço virtual com recurso a ferramentas síncronas, como fóruns,

*chat* ou videoconferência. Relativamente à modalidade assíncrona, os alunos dispõem de autonomia na escolha do horário que pretendem realizar as atividades. De modo assíncrono, as atividades podem ser feitas com recurso a tecnologia, nomeadamente a que foi referida na modalidade síncrona, ou outras, tais como as ferramentas de *Learning Management System* (LMS), como a Moodle; aplicações tecnológicas para produção de conteúdos, entre outras.

O *blended learning*, oferece vantagens ao aprendente, ao professor e a própria instituição, tal como o *e-learning*. Estas vantagens são: o ritmo de aprendizagem poder ser definido pelo aluno – quando as tarefas de aprendizagem são executadas de modo assíncrono, o aluno tem a possibilidade de estabelecer o ritmo do seu processo de aprendizagem; a presença do professor – o professor nesta abordagem tem um papel mais significativo no processo de aprendizagem dos estudantes, pois não é um mero tutor como no *e-learning*; existência de maior autonomia por parte do aluno (tal como no *e-learning*); maior diversidade no processo de aprendizagem – os estudantes têm a possibilidade de desenvolver atividade num âmbito presencial como virtual como a possibilidade de serem avaliados de ambos os modos e a possibilidade de o professor ter maior liberdade na escolha dos métodos de ensino – tendo a possibilidade aplicar a sua metodologia tanto em modo presencial como *online*. Existem outras vantagens associadas a esta prática, sendo que foram salientadas as mais relevantes.

Por sua vez como principais desvantagens desta prática, apresentam-se: a necessidade de existir turmas presenciais – face ao *e-learning*, torna-se uma desvantagem relativamente aos custos associados como à menor flexibilidade. E também a desvalorização do papel que o professor tem, sendo que, no *e-learning* o professor tem um papel de tutor/mediador, dando assim maior liberdade aos alunos, nesta perspetiva, (*blended learning*) o professor tem maior protagonismo.

## **Mobile Learning**

O *Mobile learning*, ou *M-learning*, não está dentro do foco deste trabalho, todavia sendo uma prática emergente e um complemento às anteriores, torna-se importante explorá-la. A aprendizagem através do *mobile learning*, efetua-se essencialmente através de dispositivos móveis, tais como o *smartphones* e os *tablets*.

Cada vez mais os dispositivos móveis acarretam ferramentas que são úteis para o processo de ensino, pela sua funcionalidade como “portabilidade”. Estas tecnologias



estão a revolucionar a sociedade no sentido em que promovem novas formas de acesso ao conhecimento, novas formas trabalho, colaboração e novas formas de comunicação.

A potencialidade das aplicações dos dispositivos móveis são uma mais-valia no processo de aprendizagem, a variedade de ferramentas disponíveis para os vários aspetos da educação, tornam o *m-learning*, cada vez mais útil. Estas ferramentas permitem uma variedade de ações, como o acesso à internet; interações entre utilizadores; registo de dados através de texto, áudio, imagem e vídeo; a possibilidade de pesquisa e acesso à informação em qualquer lugar e a utilização de jogos para aprender (tanto jogos didáticos como não didáticos).

O mobile learning, trouxe uma maior mobilidade à educação, maior interatividade e promove nos estudantes uma maior motivação por aprender, através do uso dos seus dispositivos e aplicações favoritas.

#### 4. A Educação Intercultural e o recurso às TIC no seu processo de transmissão

Sem dúvida que um dos maiores desafios sociais que cada vez mais enfrentamos, é de conviver sem relações conflituosas com a diversidade e com a diferença. A educação intercultural tem um papel fundamental no desenvolvimento de valores e boas atitudes para a convivência com a diferença como para com a diversidade. Segundo Lima (2013), a multiplicidade de acontecimentos históricos, sociais e políticos, desenvolveram no ser humano o sentido de consciência tornando-os “ (...) melhor preparados para este desafio que sabemos que só com uma educação transversal adequada, capaz e reflexiva, poderemos ultrapassar, ou pelo menos minimizar. ” (p.33)

#### **Interculturalidade e Multiculturalidade**

Em primeiro lugar é importante definir os conceitos de interculturalidade e multiculturalidade, pois ambos são conceitos que servem de base à educação intercultural. Segundo Damázio (2008), o conceito de interculturalidade refere-se a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem nas suas diferenças e procuram uma mútua compreensão e valorização. Por outro lado, o conceito de multiculturalidade relata a existência de várias culturas no mesmo espaço, na mesma sociedade.

Neste sentido, entende-se que na interculturalidade existe comunicação e interação entre as pessoas e culturas, criando laços e relações das culturas entre si e não uma simples coexistência, existe no conceito multiculturalidade.

#### **Educação Intercultural**

Na sociedade, cada vez mais assistimos a diferentes tipos de preconceitos, estereótipos, manifestações de discriminação, como diversas formas de violência, tais como a homofobia, a intolerância religiosa, racismo, *bullying* (físico e emocional) e exclusão social (nomeadamente de pessoas com deficiências). Estas manifestações menos positivas estão patentes na nossa sociedade, assim como nas escolas. Torna-se assim necessário a existência de um veículo que conduza a sociedade para a construção de valores sociais, para uma educação humanista contra estas atitudes negativas, é assim

que se fala da educação intercultural, como um meio de combate para com estas atitudes.

Segundo Díaz-Aguado (2000), citado Lima (2013)

A educação intercultural é uma área (...) que pode ser definida de uma forma geral e não taxativa como a educação da humanidade para o conhecimento, compreensão e respeito das diversas culturas da sociedade em que se vive, respeitando o direito à identidade e compatibilizando-a com uma efetiva igualdade de oportunidades e integração política, social e económica. (p.34)

Contribuindo assim para o desenvolvimento de atitudes e valores, de competências necessárias para a existência de realações interculturais. Ainda segundo Lima (2013), citando Díaz-Aguado (2000), os objetivos mais reconhecidos na educação intercultural são:

1. “Melhorar a convivência, lutar contra a exclusão, prevenir a violência e adaptar a educação à diversidade dos alunos e alunas, garantindo a igualdade de oportunidades na aquisição das competências necessárias para a sua integração ativa num mundo cada dia mais complexo”.
2. “Respeitar o direito à própria identidade, tornando-o compatível com a igualdade de oportunidades, e progredir em relação aos direitos humanos, em cujo contexto afigura-se imprescindível interpretar tanto a necessidade da própria educação intercultural, como os seus próprios limites.” (p.34)

Por outro lado, a educação intercultural é também um fio condutor entre a população imigrante e a população nativa do país, apresentando-se como um meio de inclusão da população imigrante, através das diversas ações e áreas que aborda, como para a própria população do país como uma forma de promover a aceitação de outras culturas. A educação intercultural transpõe assim a importância do respeito pela diferença cultural e religiosa.

A educação intercultural, como um veículo de transformação da sociedade, apresenta ações e meios para prevenir atitudes menos positivas, tais como o racismo e intolerância, promovendo assim uma intervenção a nível cognitivo e comportamental de aceitar a diferença, combater o preconceito e intolerância, desenvolvendo junto dos estudantes competências interculturais.

A educação intercultural pode se praticada em três modalidades, sendo a educação formal, a educação não formal e a educação informal. A educação formal é usualmente realizada por uma instituição educativa e estrutura-se por objetivos/metasp de aprendizagem bem definidos e conduz a uma certificação.

A educação não formal, ao contrário da educação formal, não está associada a uma instituição educativa nem, tão pouco leva a uma certificação, todavia podem ser atribuídos certificados com base nos resultados das aprendizagens individualizadas. Capacita os aprendentes com competências fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal como profissional. É nesta perspetiva que se enquadra o projeto desenvolvido (*Diploma de Competências Interculturais*), pelo seu cariz voluntário, com aprendizagens a nível não formal.

A educação informal resulta das ações, decisões, e atividades do quotidiano. Relaciona-se com as aprendizagens realizadas no seio da família, do trabalho ou com amigos. Não está estruturada em termos de objetivos, pois a maior parte das aprendizagens informais são intencionais e aleatórias.

### **Competência Intercultural**

Primeiramente, antes de se abordar o conceito de competência intercultural é necessário perceber a própria definição de competência. Barrett, Byam, Làzàr, Gaillard e Philippou (2013), definem competência como, “ (...) the capacity to respond successfully to types of situations which present tasks, difficulties or challenges for the individual, either singly or together with others. (...) ” (p.16). Neste sentido, competência intercultural define-se como um conjunto de ações, aptidões e capacidades, em diversas situações, como:

- Respeitar aceitar pessoas com diferentes culturas e religiões da sua;
- Saber comunicar e interagir de forma adequada e respeitosa com pessoas de culturas diferentes;
- Estar apto para realizar aprendizagens interculturais, sem fazer julgamentos ou juízos de valor;
- Saber estabelecer relações com pessoas de culturas diferentes;
- Reconhecer a existência de diversidade cultural, através das relações estabelecidas no dia-a-dia.

Para Barrett, Byam, Làzàr, Gaillard e Philippou (2013), a competência intercultural exprime-se em quatro componentes, sendo elas: as atitudes, os conhecimentos e compreensão, *skills* e as ações. Salienta-se de seguida, algumas das dimensões de cada componente. As atitudes envolvem ações como: estar disposto a simpatizar com as pessoas que têm diferentes filiações culturais da sua; valorizar

diversidade cultural e do pluralismo de opiniões e práticas; estar disposto a tolerar a ambiguidade e incerteza, entre outras.

Relativamente aos conhecimentos e compreensão salientam-se: compreender a diversidade interna e heterogeneidade de todos os grupos culturais; ter consciência e compreensão dos pressupostos próprios e alheios, preconceitos, estereótipos, discriminação ostensiva e dissimulada; ter conhecimento de crenças, valores, práticas, discursos que podem ser utilizados por pessoas culturas diferentes, entre outros.

Na componente *skills*, destacam-se: a capacidade de interpretar outras práticas culturais, crenças e valores e relacionando-os à própria; capacidade de avaliar criticamente e fazer julgamentos sobre culturais crenças, valores, práticas, discursos; capacidade de adaptar seu comportamento para novos ambientes culturais, evitando comportamentos que podem ser vistos como falta de educação por pessoas que têm diferentes culturas da própria.

Por fim, na componente ações, evidenciam-se: a procura de oportunidades de envolvimento com pessoas que têm diferentes culturas e perspectivas da sua; intervir e expressar relutância quando a expressões de preconceito ou atos de discriminação contra indivíduos ou culturas; saber mediar situações de conflito cultural, entre outras.

### **Áreas de ação da educação intercultural**

Neste tópico serão abordados algumas das áreas de ação da educação intercultural que serviram de base para o projeto. Pois sem compreender os seus conceitos e finalidades seria impossível por em prática as próprias atividades do projeto. Estas áreas são: discriminação e estereótipos; cultura e as tradições religiosas e espirituais.

Os estereótipos correspondem a imagens, que normalmente são negativas, não fundamentas sobre um ou vários elementos, ou até sobre um grupo Segundo Lima (2013), citando (Pestana & Páscoa, 1998), “O estereótipo corresponde a uma representação de pessoas ou ideias, mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social, com relativa estabilidade ou rigidez.” (p. 73). Está na base dos preconceitos, no sentido da caracterização de forma negativa sem qualquer fundamento.

Por sua vez, a discriminação retrata um comportamento diferenciado, normalmente negativo, para com indivíduos e grupos, com base em características como a racial (racismo, xenofobia), o sexo (feminismo e machismo), orientação sexual

(homofobia, transfobia), religião, para com alguém portador de uma deficiência e discriminação cultural.

A cultura corresponde a todos os hábitos, costumes, crenças, capacidades, inerentes a uma sociedade. Abrange diversos elementos, sendo estas que diferenciam uma cultura das outras. Elementos como, a linguagem, modo de vestir, valores, gastronomia, arte, a religião, etc. Segundo Keesing (s.d), citado por Laraia (2001), define-se como cultura:

Um conjunto de (...) sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização económica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas. (p.59)

A cultura determina o comportamento do homem, é a cultura que justifica as ações tomadas, exemplo disso são os vários conflitos que nos deparamos na última década (nomeadamente os religiosos e raciais). A cultura é um processo acumulativo, sendo que experiência sobre tal é traspassada por gerações anteriores, o que por si só pode limitar a “ação criativa” (Laraia, 2001, p.49) da pessoa como as suas perceções.

A religião define-se como um conjunto de crenças, valores e ideais que relacionam a humanidade, com a espiritualidade e com valores morais. Glock e Stark (1969), citados por Coutinho (2012), definem religião como um conjunto de “sistemas institucionalizados de crenças, símbolos, valores e práticas que fornecem a grupos de homens soluções para as suas questões de sentido último.” (p.178). A prática de uma religião pode estar presente através de diversas ações como, a oração, meditação, festividades, rituais, ritos, entre outras. As características que diferenciam uma religião da outra prendem-se como aspetos como: a crença em geral e as crenças em deuses (monoteísmo ou politeísmo); os locais de culto; os ideais; os símbolos, práticas, entre outros. Segundo Coutinho (2012), “as crenças, as práticas e os símbolos condicionam comportamentos sociais afins, através da comunhão de valores, atitudes, normas ou sentimentos.” (p.180)

### **Educação Intercultural e os Migrantes**

Como foi referido previamente, a educação intercultural, fomenta, no processo ensino/aprendizagem um conjunto de valores e crenças no sentido de promover o respeito pelo pluralismo cultural dentro de sociedades. Neste sentido, pode-se aliar à

existência de conflitos a falta de relações interculturais. As relações interculturais são fulcrais para o processo de integração de imigrantes, nomeadamente quando as semelhanças culturais (como a língua), não existem ou são escassas. Torna-se assim necessário a transmissão da necessidade de aceitar a diversidade cultural e de opiniões, promovendo a cooperação e o diálogo-intercultural. Este processo desenvolve-se em intuições voltadas para as questões de migração, cultura ou diálogo inter-religioso, entre outras. Todavia é na escola que se deve ter uma maior atenção a estas questões, sendo a instituição que forma os futuros cidadãos. É na escola que se assiste a uma maior presença de diversidade cultural, através da coexistência de estudantes portugueses, como de estudantes descendentes de pais imigrantes.

Segundo Pedro, Pires e González (2007), citando Baños Sanchez (2003), deve-se facilitar a escolarização dos filhos de famílias imigrantes, promovendo assim condições de igualdade para com os restantes alunos. Por outro lado, deve-se promover a inclusão para com a população adulta, pois se é no seio da família que, também, se desenvolve aprendizagem, deve existir planos e programas de formação para esta faixa-etária imigrante. A educação tem um papel fulcral na inclusão da população migrante, evita que os mesmos ingressem em “situação de risco de exclusão social, de frustração pessoal, de conflito com outros grupos socialmente desfavorecido (...)” (Pedro, Pires e González, 2007, p.247), citando Baños Sanchez (2003).

É certo que a população imigrante em Portugal é significativa, não só pelo seu número mas pela diversidade de origem (Gráfico 1), uma percentagem desta população é jovem e estudante. Pedro, Pires e González (2007), citando Muñoz Lopez, (2001), apresentam fatores que se deve ter em conta, no processo de adaptação de um aluno imigrante. São eles:

- Escassa ou nula escolarização no país de origem;
- Incompetência linguística, por desconhecimento da língua da sociedade de acolhimento;
- Desorientação cultural;
- Conflitos religiosos;
- Condições de vida precárias, em muitos casos;
- Escassez de material para uso próprio;
- O processo de adaptação dá-se em contextos muito especiais, geralmente em bairros suburbanos, com elevados índices de pobreza e delinquência;

- A insegurança e o medo, que muitas vezes é criado pelo processo de adaptação de um indivíduo a um meio estranho;
- A proveniência de uma sociedade que possui cultura de tradição oral e onde a transmissão da informação e dos saberes se efetua de forma hierárquica.

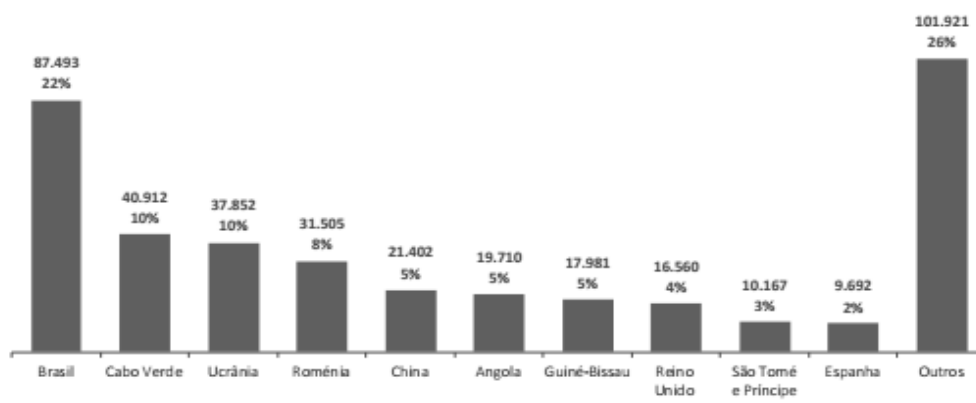


Gráfico 1 – Nacionalidade da população estrangeira em Portugal

(Fonte: Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, 2014)<sup>5</sup>

Segundo o Gráfico 1, a maior parte da população imigrante provém do Brasil, todavia, no conjunto de países, a maioria são países de origem linguística diferente da portuguesa, sendo assim necessário gerir esta questão no âmbito da inserção da população. Neste sentido, é fulcral que se disponibilize ferramentas linguísticas para colmatar esta dificuldade.

### Aquisição de competências interculturais através das TIC

As Tecnologias de Informação e Comunicação conferem um novo modo de interação entre diferentes culturas. As possibilidades interativas das TIC geram um processo de interculturalidade, mediante o qual as várias especificidades de cada cultura ocupem um espaço de relevância sem serem discriminadas ou excluídas.

A inter-relação entre culturas não implica o cessamento de uma cultura para dominação da outra, pelo necessário, o processo de interculturalidade através das TIC permite o enriquecimento das culturas que estão em relação, através da aquisição e transmissão de ideias, crenças ou valores entre as mesmas, adquirindo, ambas as partes, competências interculturais.

<sup>5</sup> Verificar referência bibliográfica referentes ao Relatório anual de Imigração, Fronteiras e Asilo, presentes na lista de referências bibliográficas a apresentar no final do relatório



A aquisição de competências interculturais através das Tecnologias de Informação e Comunicação, pode efetivar-se em diversos contextos, nomeadamente o escolar, onde a diversidade cultural, é cada vez mais visível.

O uso das TIC, cada vez mais faz parte da cultura, como um elemento, tal como os símbolos ou valores, assim, o uso da mesma varia e manifesta-se tendo em conta o seu utilizador. Torna-se importante ter atenção ao modo como se estabelece comunicação para com alguém de outra cultura de modo a não criar atitudes de discriminação ou estereótipos. As TIC como elemento de comunicação podem e devem cessar ou reduzir estas atitudes ou pensamentos discriminatórios e produzir relações de respeito mútuo.

O contacto entre pessoas de cultura diferente tem desenvolvido cada vez mais uma sociedade globalizada, onde as diferenças e distâncias que fisicamente parecem evidentes, virtualmente o mesmo não se verificam.

### **A Globalização tecnológica e inclusão digital**

O desenvolvimento das TIC têm contribuído para uma mudança da sociedade, na forma de aceder ao conhecimento como na forma de estabelecer a relação e comunicação com o outro. A democratização das TIC têm criado novos empregos, como promovido o crescimento de novos mercados, do comércio e muitas outras áreas, tornando assim o mundo mais globalizado. Com a democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação, iniciou-se a reflexão acerca de novos referenciais sobre o tema da interculturalidade. Passou a ser mais fácil aceder e conhecer práticas, crenças ou outros costumes associados a uma determinada cultura, resultando assim numa maior aquisição de conhecimento para com uma cultura, diminuindo por sua vez o sentido de discriminação e estereótipo, por sua vez proporcionou um maior contacto entre estes povos com culturas distintas, promovendo a diversidade cultural, “o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações.” (Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, 2001, s/p.).

As dinâmicas de interação com as tecnologias de informação e comunicação promovem uma transformação a nível relacional e a nível cultural, manifestando o discurso de novos conceitos como a inclusão e exclusão digital. Entende-se por inclusão digital a democratização do acesso às Tecnologias de Informação e comunicação, de

modo a permitir a inserção de todos os indivíduos na sociedade. A inclusão digital pressupõe que o indivíduo tenha acesso a um computador com internet, como o domínio do uso das tecnologias, de modo a estar incluído no mundo digital.

“Enquanto se garanta a livre circulação das ideias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital - e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural.” (Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, 2001)

Pode-se considerar, também, como domínio de inclusão digital a questão da mobilidade, no sentido em que as TIC podem ser um instrumento promotor de inclusão para pessoas com mobilidade reduzida. Por outro lado, como exclusão digital, classifica-se a percentagem de indivíduos que carecem de acesso a meios digitais.

Sem dúvida que, mais do que qualquer outra entidade, a escola tem um papel fulcral no processo de inclusão digital dos jovens, no sentido em que promove as aprendizagens dos mesmos, todavia outras instituições podem promover a inclusão digital. Exemplo disso é o *Programa Escolhas*, sendo que, inúmeros dos seus projetos incluem centros de inclusão digital (os CID), através de atividades como desenvolvimento de competências, cursos de iniciação às Tecnologias de Informação e Comunicação, apoio ao sucesso escolar e à empregabilidade.

# 2 | Contexto de intervenção

O Alto Comissariado para as Migrações - ACM, IP., é a instituição na qual este projeto foi desenvolvido. É um Instituto Público com um amplo número de gabinetes e projetos. Tem à sua competência central questões sobre as migrações, todavia intervém noutras áreas como nomeadamente, a interculturalidade, dialogo inter-religiões, discriminação, entre outras. O seguinte capítulo está apresentado da seguinte forma: O Alto Comissariado para as Migrações e Organograma; Financiamentos; Gabinetes, departamentos e seus projetos.

## 1. Alto Comissariado para as Migrações

O Alto Comissariado para as Migrações - ACM, IP., Instituto Público na dependência direta da Presidência do Conselho de Ministros, reconhecido com “ (...) autonomia administrativa e financeira e património próprio” (artigo 1º do Decreto-Lei nº 31/2014 do Diário da República, p.1657), sendo que, é um organismo central com a sua própria jurisdição em todo o território nacional. O ACM, IP tem sede em Lisboa, mais precisamente na Rua dos Anjos, nº 66.

No cargo de Alto-comissário, desde 1 de Junho de 2014, encontra-se o Doutor Pedro Calado, que também é diretor executivo do Programa Escolhas. O ACM, IP, tem como missão “colaborar na definição, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e setoriais em matéria de migrações, relevantes para a atração dos migrantes nos contextos nacional, internacional e lusófono, para a integração dos imigrantes e grupos étnicos, em particular as comunidades ciganas, e para a gestão e valorização da diversidade entre culturas, etnias e religiões.” (artigo 3º do Decreto-Lei nº 31/2014 do Poder da República, p.1657).

O ACM, IP, assenta em sete princípios-chave, sendo eles: a igualdade, no sentido de reconhecer e garantir os mesmos direitos e oportunidades; o diálogo, na promoção de uma comunicação efetiva; a cidadania, na promoção da participação ativa no exercício dos direitos e dos deveres; a hospitalidade, que diz respeito ao saber acolher a diversidade; a interculturalidade, ao enriquecer no encontro das diferenças; a

proximidade, encurtando as distâncias para conhecer e responder melhor. E por fim, a iniciativa, através da atenção e capacidade de antecipação.

O Plano Estratégico para as Migrações 2015-2020, é um exemplo destas boas práticas, sendo que, procura dar resposta nas áreas, do domínio demográfico, social, profissional, económico e externo, incitando assim uma política migratória moderna.

Todas as iniciativas desenvolvidas no seio do ACM, IP, contam com a ajuda das diversas equipas, bem como os diversos programas e projetos. Estas equipas estão compostas por gabinetes, que trabalham para dar resposta às atribuições do Alto Comissariado para as Migrações e para colocar em prática estes projetos e/ou programas.

É apresentado o organograma do ACM, IP, de modo a perceber-se melhor a sua estrutura interna:

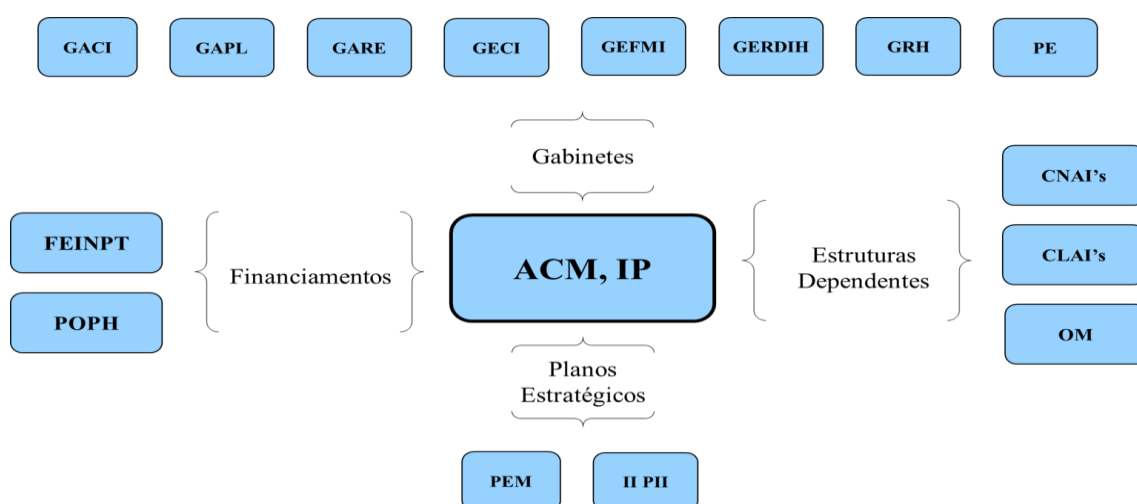


Figura 7 – Organograma do ACM, I.P

## 2. Financiamentos

### **Fundo Europeu para a Integração de Nacionais e Países Terceiros**

O Fundo Europeu para a Integração de Nacionais e Países Terceiros (FEINPT), criado em 2007, segundo o Jornal Oficial da União Europeia, L168-18, de 2007, tem como objetivo central: “ (...) apoiar os esforços realizados pelos Estados-Membros para permitir aos nacionais de países terceiros oriundos de contextos económicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e étnicos diferentes satisfazer as condições de residência e facilitar a integração destas pessoas nas sociedades europeias” (p.21.). Contribui para o delineamento e concretização de estratégias nacionais de integração de nacionais em países terceiros em todos os aspetos da sociedade.

Com quatro objetivos específicos, o fundo contribui para,

1. Facilitação do desenvolvimento e da aplicação de procedimentos de admissão que sejam pertinentes e apoiem o processo de integração dos nacionais de países terceiros;
2. Desenvolvimento e aplicação do processo de integração dos nacionais de países terceiros recém-chegados nos Estados-Membros;
3. Reforço da capacidade dos Estados-Membros para definir, aplicar, acompanhar e avaliar as políticas e medidas de integração dos nacionais de países terceiros;
4. Intercâmbio de informações e de boas práticas e cooperação, no interior de cada Estado-Membro e entre Estados-Membros diferentes, no que se refere à definição, aplicação, acompanhamento e avaliação das políticas e medidas de integração dos nacionais de países terceiros. (artigo 3º do Decreto-Lei nº 168/18 de 2007 do Jornal Oficial da União Europeia, p.21.).

## **Programa Operacional Potencial Humano**

O Programa Operacional Potencial Humano (POPH) é um programa que executa a agenda temática para o potencial humano, inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (documento que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013).

Criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 162/2007, o POPH visa:

“Superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa, consagrando o nível secundário como referencial mínimo de qualificação, para todos; Promover o conhecimento científico, a inovação e a modernização do tecido produtivo, alinhados com a prioridade de transformação do modelo produtivo português assente no reforço das atividades de maior valor acrescentado;

Estimular a criação e a qualidade do emprego, destacando a promoção do empreendedorismo e os mecanismos de apoio à transição para a vida ativa; Promover a igualdade de oportunidades, através do desenvolvimento de estratégias integradas e de base territorial para a inserção social de pessoas vulneráveis a trajetórias de exclusão social. Esta prioridade contempla a integração da igualdade de género como fator de coesão social.” (Programa operacional temático potencial humano 2007 – 2013, 2014, p.7.).

### 3. Gabinetes e Projetos autofinanciados

#### **Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas**

O Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas, (GACI), surgiu como uma necessidade de dar resposta e apoio à integração destas comunidades. Como missão, o GACI, pretende promover a cidadania, reforçar o diálogo intercultural e dar voz à cultura cigana. Composta por três membros, a equipa do GACI, conta com um coordenador, uma mediadora e uma mediadora-gestora.

Como principais funções, o GACI realiza a coordenação e monitorização da estratégia nacional para a integração de comunidades ciganas; monitorização do fundo para a integração das comunidades ciganas; diversos apoios pontuais; coordenação e monitorização de mediadores municipais do programa *Euromed*; pedido de pareceres nacionais e internacionais para integração das comunidades ciganas e articulação com os municípios nacionais. O GACI tem ainda alguns projetos em desenvolvimento como: o programa de mediadores nacionais e colaboram com outro gabinete do ACM, IP, o GEFMI, com os seus mediadores.

#### **Gabinete de Apoio às Políticas Locais**

O Gabinete de Apoio às Políticas Locais (GAPL) foi criado em 2013, devido à necessidade sentida, a nível local de colaborar com entidades e participantes no sentido de construir políticas locais estruturadas e participadas a nível da integração de emigrantes.

O GAPL tem como principais funções: desenvolver com os parceiros políticas de integração de emigrantes em áreas como: os serviços de acolhimento e integração; mercado de trabalho e empreendedorismo; educação e língua; urbanismo e habitação; capacitação e formação; cultura; solidariedade e resposta social; saúde; cidadania e participação cívica; media e opinião pública; relações internacionais; racismo e discriminação e religião.

Um dos projetos realizados com o apoio este gabinete foi o ‘*Music4all*’, sendo um projeto multicultural lançado pela Companhia da Música em parceria com o Agrupamento de Escolas de Maximinos e com o Agrupamento de Escolas André Soares. Com este projeto pretendeu-se valorizar diferentes culturas, e promover o respeito e solidariedade entre os diferentes povos. Tal como o nome do projeto indica, procurou-se utilizar a música como um elemento de coesão social.

## **Gabinete de Apoio ao Regresso Emigrante**

O Gabinete de Apoio ao Regresso Emigrante (GARE), constituído no sentido de monitorizar as 14 medidas, que resultam em 21 ações aprovadas, no âmbito do eixo V - políticas de reforço da ligação, acompanhamento e apoio ao regresso dos cidadãos nacionais emigrantes do Plano Estratégico para as Migrações (PEM) 2015-2020. As medidas consagradas neste plano engloba a criação e gestão de informação destinada aos portugueses não residentes, desde, informação institucional de apoio ao regresso de cidadãos nacionais emigrados até à capacitação no âmbito do empreendedorismo. A equipa deste gabinete é composto por dois elementos.

## **Gabinete de Eventos, Comunicação e Informação**

O Gabinete de Eventos, Comunicação e Informação (GECI), possui competências de informação, comunicação e sensibilização (através da opinião pública). Das suas competências, existe o portal com toda a informação relativa ao ACM, I.P. Dentro deste site, existem ainda dois *microsites* do Programa Escolhas e Observatório para a Migrações.

O GECI realizou outros projetos informativos, que atualmente estão inativos, mas com perspectivas de continuidade como o programa de televisão da RTP2, tinha como objetivo: sensibilizar e dar a conhecer a realidade dos emigrantes. E o programa de rádio: “Gente como nós”, que tinha como missão, dar voz aos emigrantes, sensibilizar para questões de migração e tornar mais acessível a informação de documentos legislativos. O GECI participa ainda na edição anual do prémio de jornalismo pela diversidade cultural e realiza diversos seminários com outros jornalistas e estudantes relativamente a temas como o diálogo intercultural.

Para além destes projetos, o GECI realiza atividades relacionada com a produção de materiais de informação, como folhetos, sobre os direitos dos emigrantes, leis e serviços de apoio ao emigrante.

## **Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural**

O Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural (GEFMI), como o nome indica, está centrado em questões relacionadas com a educação, formação e mediação intercultural.

Com uma equipa de cinco elementos, composta por uma coordenadora, duas técnicas responsáveis pela mediação e pelo projeto RESMI e duas técnicas encarregadas de projetos como a Bolsa de Formadores, SELO Intercultural e questões relacionadas com o diálogo intercultural, o GEFMI tem como principais funções: a coordenação do projeto de mediação intercultural dos serviços públicos; a elaboração da Bolsa de formadores; tratamento de assuntos relacionados com o diálogo inter-religioso; o projeto SELO Intercultural (certificação e atribuição de um selo digital, reconhecendo escolas que garantam a integração de crianças/jovens em contextos multiculturais); o projeto Bolsa de formadores (dinamização de ações de informação e sensibilização no domínio da interculturalidade, a pedido de entidades públicas e privadas.); a criação de uma rede do ensino superior de mediação Intercultural (RESMI); a realização de pedidos pontuais em áreas específicas; a produção de materiais o projeto de Mediação Intercultural dos Serviços Públicos – MISP (projeto de parceria com Câmaras Municipais e Associações de Imigrantes que tem como objetivo melhorar a qualidade de vida das comunidades) e o projeto Diploma de Competências Interculturais, em parceria com o Programa Escolhas.

### **Gabinete Estudos e Relações Internacionais e Direitos Humanos**

O Gabinete Estudos e Relações Internacionais e Direitos Humanos (GERIDH), composto por cinco elementos, têm como principais funções: tratar de todo o tipo de relações internacionais do ACM, IP, é responsável pela Comissão para a Igualdade Contra a Discriminação Racial (CICRD), realização pareceres à Organização das Nações Unidas e Comissão Europeia, resposta a queixas relacionadas com os direitos humanos e resposta a questionários.

### **Programa Escolhas**

Criado em 2001 pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro, o Programa Escolhas (PE), “ (...) visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.” (artigo 2º do Despacho normativo n.º 17/2012 do Poderá da República, p.2).

O PE estrutura a sua intervenção em cinco áreas, sendo elas: Inclusão escolar e educação não formal; Formação profissional e empregabilidade; Dinamização comunitária e cidadania; Inclusão digital e Empreendedorismo e capacitação.



Atualmente na 5ª geração, que decorrerá até 31 de dezembro de 2015, o PE mantém protocolos com os consórcios de 110 projetos locais de inclusão social em comunidades vulneráveis.

Durante a 1ª geração, que ocorreu entre 2001 e 2003, o Programa Escolhas foi um Programa de prevenção da criminalidade e inserção de jovens dos bairros mais problemáticos de Lisboa, Porto e Setúbal. A segunda geração (2004 a 2006), o Programa redireciona a sua ação da prevenção da criminalidade para a promoção da inclusão social. É durante esta geração que o programa passa a estar assente em projetos com base em instituições locais. Na 3ª geração, que decorreu entre 2007 a 2009, o PE, vê alargado a sua ação para 71 concelhos, a nível nacional. Na 4ª geração (2010 a 2012), para além de ver aumentado o número de projetos em terreno, junta-se uma nova medida prioritária as quatro já existentes (I: Inclusão escolar e educação não formal; II: Formação profissional e empregabilidade; III: Participação cívica e comunitária e IV: Inclusão digital), o Empreendedorismo e Capacitação dos jovens. É nesta 5ª geração que se enquadra o projeto DCI, em parceria com o GEFMI.

São considerados participantes diretos nos projetos do Programa Escolhas crianças e jovens de idades compreendidas entre os 6 e 24 anos provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis, como descendentes de emigrantes e comunidades ciganas. Por outro lado, são considerados participantes indiretos jovens que não se enquadrem nas características antes descritas mas que mesmo assim necessitem da intervenção dos projetos Escolhas, bem como outro público, nomeadamente, promotores de atividades (como professores, técnicos, entre outros), ou outros elementos da comunidade.

Segundo o artigo 9º do despacho normativo n.º 17/2012 considera-se como projeto “o conjunto de ações e atividades a desenvolver pelo consórcio, destinadas a um conjunto de participantes, durante um certo período de tempo, num determinado âmbito territorial (...)” (p.9) e que estejam enquadradas nas áreas de intervenção do Programa Escolhas.

Para além dos vários projetos que o PE direciona existem ainda iniciativas globais. São elas: a Liga Escolhas; O Escolhas de Portas Abertas; A iniciativa Mares de e-Inclusão; “A Nossa Voz”; Assembleia de Jovens Escolhas; Bolsas de estudo “U Can”; Gala Escolhas, entre outras.

A medida IV do PE contempla a implementação de Centros de Inclusão Digital (CID), sendo que se configuram em duas tipologias de funcionamento diferentes: CID@NET ou CID@FORMA. Os primeiros estão vocacionados para atividades

ocupacionais de desenvolvimento de competências, cursos de iniciação às TIC (básicos, médios e avançados) e apoio ao sucesso escolar e empregabilidade. Por outro lado, os CID@FORMA, para além de darem a mesma resposta que os anteriores, esta capacitado de dar formação certificada em TIC. “Os CID têm desenvolvido, a nível nacional, um trabalho especializado que tem sido crucial para atingir as populações menos favorecidas e mais marginalizadas.” (Carneiro, 2013, p.10)<sup>6</sup> Os CID, são assim um elemento fundamental no processo de educação e formação desta população, desenvolvendo oportunidades de inclusão digital, de literacia digital e de expansão dos conhecimentos por parte dos seus intervenientes.

### **Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante**

Os CNAI foram criados em 2004 para dar resposta a dificuldades sentidas pelos imigrantes na sua de integração em Portugal. As diferenças culturais, organizacionais e legislativas, as dificuldades de comunicação (diferenças linguísticas), como a quantidade de serviços que os imigrantes têm de recorrer, levaram o ACM, IP, a criar um local que reunisse, num mesmo espaço, diferentes serviços, instituições e Gabinetes de Apoio ao Imigrante.

Existe atualmente, um Centro Nacional de Apoio ao Imigrante (CNAI) em Lisboa, no Porto e em Faro. Os CNAI's abrangem os seguintes gabinetes: Gabinete de Apoio Jurídico ao Imigrante (prestação de apoio jurídico aos imigrantes); Gabinete de Apoio ao Reagrupamento Familiar (processos relacionados com o reagrupamento familiar); Gabinete de Apoio ao Emprego (facilitar a igualdade de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho); Gabinete de Apoio ao Recenseamento (promoção do recenseamento dos cidadãos estrangeiros residentes em Portugal, aptos para tal); Núcleo de Apoio ao Empreendedorismo Imigrante (acompanhamento de iniciativas empresariais); Gabinete de Apoio à Habitação (prestação de informações nas áreas do âmbito social de mercado); Gabinete de Apoio ao Imigrante Consumidor (prevenção e resolução de conflitos); Gabinete de Apoio à Qualificação (acompanha e aconselha cidadãos migrantes para processos de qualificação); Gabinete de Apoio Social (identificar bloqueios à inclusão social dos cidadãos imigrantes, procurando por sua vez soluções). Existem ainda outros serviços disponíveis pelos CNAI's que dão resposta a

---

<sup>6</sup> Retirado da revista ESCOLHAS – N° 27, Publicação periódica trimestral, dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.programaescolhas.pt/conteudos/revista-escolhas/ver-revista/52d024df8c4d1/ja-esta-disponivel-uma-nova-edicao-da-revista-escolhas>

diversas necessidades, serviços como: Português Para Todos; Serviço de Tradução Telefónica e Plano para a Integração de Imigrantes.

### **Centros Locais de Apoio ao Imigrante**

Os CLAI são gabinetes de acolhimento de informação e apoio descentralizado, com ligação aos CNAI. Com capacidade de interação com estruturas locais, a rede CLAI integra 86 gabinetes distribuídos de norte a sul do país e regiões autónomas, onde é prestado atendimento personalizado, por técnicos especializados. Com o objetivo de promover uma integração de proximidade, os CLAI resultam de parcerias estabelecidas entre o ACM, IP e autarquias ou entidades da sociedade civil (nomeadamente associações de imigrantes, IPSS, ONG, centros paroquiais, entre outras) que, em cooperação, promovem um atendimento integrado.

### **Observatório para as Migrações**

O Observatório das Migrações (OM) é uma unidade informal, com a missão de estudar e realizar um acompanhamento estratégico e científico das migrações. O OM sucede ao Observatório da Imigração, criado em 2002, no âmbito do ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).

O Observatório das Migrações é responsável pelo lançamento de estudos e organização de conferências sobre fenómenos migratórios em Portugal. Entre os domínios de trabalho do OM destaque-se o aprofundamento do conhecimento sobre os novos perfis migratórios, bem como a cooperação com outras entidades, públicas e privadas, nacionais e internacionais, como Universidades, observatórios, entidades estatísticas e centros de investigação.

# 3 | Projeto

O presente projeto, Diploma de Competências Interculturais (DCI), foi pensado, tendo em conta a proposta de projeto existente no Alto-Comissariado para as Migrações. Este projeto teve como objetivo a conceção de uma plataforma digital, adaptada num modelo de *e-learning*, para aludir a temáticas do foro intercultural. O Projeto em questão foi pensado através da colaboração entre o Programa Escolhas (PE) e o Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural (GEFMI).

Para explicar de forma estruturada o projeto, em seguida são apresentados diversos tópicos relativos ao mesmo, sendo estes, por ordem: o diagnóstico e escolha do projeto, a identificação da necessidade encontrada, ou seja, o diagnóstico, o público-alvo e intervenientes no projeto, as atividades, a explicação dos recursos financeiros, humanos e tecnológicos mobilizados, a descrição do processo de conceção e aplicação do DCI e por fim as limitações encontradas.

## 1. Diagnóstico e escolha do projeto

Uma das fases importantes na concretização de um projeto é a de diagnóstico de necessidades. Esta fase é fundamental para a identificação sustentada de problemas através da recolha de informação. Para enquadrar o diagnóstico deve-se realizar uma pesquisa de referências teóricas que sustentem as dinâmicas e problemáticas encontradas, através da realização de uma boa recolha de informação. Segundo MTS/SEEF (1999), citado por Santos (2012), “ (...) um bom diagnóstico é o garante da adequabilidade das respostas às necessidades locais (...) ”. (p.12) Segundo Santos (2012), para a realização de um diagnóstico deve-se seguir as seguintes fases: formular objetivos do diagnóstico; recolha e análise dos dados; identificar / fazer levantamento dos problemas; identificar das causas dos problemas; determinar as tendências evolutivas dos problemas; identificar das oportunidades e das ameaças e estabelecer prioridades.

Todavia, o DCI foi um projeto pensado pelo Alto-comissário para as migrações, Dr. Pedro Calado, e atribuído aos formandos Marco Gomes e Bruna Marques e respetivos coordenadores, Paulo Vieira e Cristina Milagre. Tendo em conta

que os mestrados dos dois formandos estão em concordância com a estrutura do DCI - Educação e Tecnologias Digitais e Educação Intercultural - a responsabilidade de conceção foi atribuída a ambos. Por os dois formandos estarem familiarizados com as questões estruturais para a conceção do Diploma de Competências Interculturais, trabalharam em parceria para a construção da plataforma. Sendo que, por um lado o enfoque foi na aprendizagem através das TIC e o *e-learning*, transpondo estes conceitos para a lógica da plataforma que foi concebida. Ao passo que o outro elemento, a Bruna Marques, centrou-se numa análise da sensibilização dos jovens à diversidade e interculturalidade.

É neste sentido, que o diagnóstico de necessidades se focou na produção de uma entrevista realizada ao Alto-comissário para as Migrações, com o objetivo de perceber o motivo do qual se pensou na concretização do Diploma de Competências Interculturais, quais as expectativas em relação ao mesmo e a análise da Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015.

A entrevista ao Alto-comissário foi realizada e preparada através da criação de um guião de entrevista pelos dois formandos, sendo que, os objetivos da mesma eram: Compreender o sentido da criação do Diploma de Competências Interculturais; Compreender os princípios subjacentes e as orientações definidas para a implementação do Diploma de Competências Interculturais; Perceber como se perspetiva o processo de criação do Diploma de Competências Interculturais; Perceber como se prevê o desenvolvimento do projeto no futuro.

Através da análise da transcrição da entrevista, as razões que levaram à conceção do DCI, foram: a competência intercultural ser importante e decisiva na atualidade, quer a nível pessoal como nacional e mundial; ser uma ferramenta adequada aos desafios atuais, tendo em conta as questões das migrações, dos conflitos e racismo; poder ser, segundo o entrevistado, um elemento-chave nos currículos pessoais; pode ser um elemento mobilizador de mudança de mentalidades; e por fim, por estar inserido no PEM como uma necessidade “O Diploma é uma das medidas que consta do Plano Estratégico para as Migrações (...)” (entrevista a P. Calado, 2015).

O DCI vem assim como um instrumento para dar resposta a vários desafios da atualidade, dando resposta a necessidades locais como institucionais e surge como elemento de transformação.

Por sua vez, o DCI, como ferramenta digital, foi pensado em quatro perspetivas. A primeira, no sentido de se aliar as restantes ferramentas digitais promovidas pelo ACM, IP, para promover a tolerância. Em segundo lugar, pela

facilidade e acessibilidade na difusão da ferramenta e em terceiro lugar pelos baixos custos associados. Em quarto e último lugar, para ser uma ferramenta *open source*, que possa atingir toda a população sem qualquer entrave-

Como metas a atingir são enumeradas quatro: (i); a valorização por parte das pessoas, a nível da ferramenta como a nível dos conteúdos nela inseridos, “ (...) que as pessoas vejam esta ferramenta como veem o saber usar a internet, o saber escrever (...) “ (entrevista a P. Calado); (ii) o reconhecimento da diversidade e diferenças; (iii) o alargamento do público-alvo, tanto para mais jovens como para faixas-etárias mais velhas e por fim, (iv) a inserção de mais módulos, com mais temas.

Como possíveis mais-valias da utilização desta ferramenta, foi apontada, por Pedro Calado, durante a entrevista<sup>7</sup> a possibilidade que esta ferramenta pode contribuir para criar um país mais tolerante. Por outro lado, também diagnosticou um possível constrangimento, sendo o facto de a população não demonstrar grande interesse pela ferramenta e pelas temáticas nela inserida. Pois, tendo em conta a existência de numerosos jogos *online*, ou até de redes sociais como o Facebook, os jovens poderiam não demonstrar interesse no uso da plataforma. Apesar de que, durante o processo de implementação, a maioria dos jovens não demonstrou este tipo de comportamentos, evidenciou-se poucas vezes, expressões e comentários de desagrado para com as atividades da plataforma.

Por sua vez, com a análise do documento da *Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015*<sup>8</sup> entende-se que o DCI é proposto no Plano Estratégico para as Migrações (PEM) de 2015-2020. Este plano, especificamente, incide sobre um conjunto de áreas de intervenção da política migratória nos domínios demográfico, social, profissional, económico e externo. Para além do aprofundamento de linhas de política para uma gestão adequada e coordenada dos fluxos migratórios consolidação de políticas de integração de imigrantes.

No PEM, o DCI insere-se no eixo relacionado com a construção de uma política de integração de imigrantes, no sentido de promover iniciativas com o intuito de sensibilizar a opinião pública para a questão da diversidade cultural. Dento deste eixo, pretende-se disponibilizar ferramentas *online* que permitam a formação e certificação no tema da gestão da diversidade, designadamente através da criação de módulos de formação. Para estes módulos de formação, pretende-se abarcar temas como o combate

---

<sup>7</sup> Anexo II – Transcrição da Entrevista

<sup>8</sup> Para mais informações sobre o documento:

[https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Legislacao/Nacional/Resolu%C3%A7%C3%A3oCM12B\\_2015.pdf](https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Legislacao/Nacional/Resolu%C3%A7%C3%A3oCM12B_2015.pdf)

a discriminação, mobilização de competências, valorização da diversidade cultural e religiosa como o acesso a uma cidadania comum, sendo neste aspeto que se enquadra a necessidade de existência de um Diploma de Competências Interculturais, através do “Lançamento de sistema *online* de formação e certificação.” (p.9), explicita no documento do PEM.

A ideia de conceção deste projeto deve-se também ao incentivo que se tem dado cada vez mais a projetos e estudos na área da interculturalidade. Embora este crescimento tenha sido exponencial em todo o mundo, sendo o DCI aplicado em Portugal, dar-se-á enfoque às políticas e práticas existentes nesta área, na Europa. A existência da *Plataforma Intercultural para a Europa*<sup>9</sup> surge como um meio de trazer à agenda europeia a questão do diálogo intercultural, para proporcionar um espaço de reflexão e aprendizagem e sobretudo, para influenciar a formulação de políticas na União Europeia através das quais, as políticas nacionais, regionais e locais sobre a diversidade e engajamento intercultural podem melhorar. Este projeto tem várias atividades em campo, espalhando-se por vários países europeus como a França, Bélgica, Dinamarca, Holanda, entre outros. Existem outros projetos nesta área tal como o *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers* (IEREST), que promovem a questão da Interculturalidade na Europa, mas em Portugal a sua existência é escassa. O DCI vem assim a combater esta necessidade da inexistência de um projeto, de uma ferramenta, em português, num só sítio para que todas as pessoas possam aceder de forma gratuita.

Por estar inserido como medida no Plano Estratégico para as Migrações, o DCI, apresenta-se também como um instrumento de apoio aos migrantes, no sentido de ajudar os emigrantes portugueses em questões culturais e religiosas quando estão num país diferente do seu, como os próprios imigrantes que vêm para Portugal e necessitam de uma ferramenta que promova a sua inclusão. Mas é certo que o DCI pode ser usado por toda a população pois são questões que devem ser sensibilizadas independentemente da situação social.

## 2. Público-alvo

O público-alvo pensado para o projeto, compreende a faixa etária dos 13 aos 18 anos de toda a população de Portugal. A razão da escolha desta faixa-etária deve-se por duas razões, primeiramente por ser o público mais difícil de cativar, sendo o que mais se

---

<sup>9</sup> Espaço na Internet com agenda e atividades sobre o tema da Interculturalidade na Europa

desinteressa, “ (...) Não são adolescentes, são “aborrecentes” (...) Muito facilmente dizem, “epá isto é aborrecido, isto é uma chatice (...) ” (entrevista Pedro Calado, 2015)<sup>10</sup>. Por outro, conquistado o público dessa idade torna-se mais fácil cativar as restantes faixas etárias.

### 3. Atividades

Foram várias as atividades realizadas ao longo do projeto que foram uma mais-valia para a estruturação do mesmo. Estas atividades são, as reuniões de equipa e parceiros, o contacto com os parceiros, a pesquisa documental e o processo de conceção do DCI.

O contacto com as possíveis equipas para conceção do projeto foi feito, inicialmente, através de *email* com três entidades: a *Global Estratégias*, o *Centro de Competência em Tecnologias e Inovação* e a *Upturn*, posteriormente foi ainda contactado o *Instituto Politécnico do Porto*. Após este primeiro contacto, via *email*, realizou-se uma reunião com cada equipa das primeiras três entidades.

A primeira com a *Upturn*, com esta reunião conseguimos obter um *feedback* em relação ao produto final que pretendíamos desenvolver, os aspetos positivos, possíveis constrangimentos e possíveis alternativas ao *software* que pretendíamos como produto final. Embora que desta reunião não tenha saído uma parceria para concretização do *software*, a mesma revelou-se importante para perceber os constrangimentos que não estávamos em conta como possíveis alternativas à ideia inicial.

A segunda reunião com a *Global Estratégias*, revelou-se muito importante para o processo de planeamento/ conceção da plataforma *a posteriori*, foram apresentados vários modelos em que o DCI se podia estruturar, nesse sentido decidiu-se manter a parceria até decisão final.

A terceira reunião, tal como as anteriores, mostrou-se fulcral para o processo de construção do DCI. Com o *Centro de Competência em Tecnologias e Inovação* (C2Ti), existiram duas reuniões, uma presencial e outra por videoconferência, sendo que na primeira foram discutidos diversos aspetos relacionados com a conceção do DCI, nomeadamente assuntos relacionados como a estrutura do Diploma de Competências Interculturais, sendo que equipa sugeriu diversos moldes em que se concretizar o DCI, expondo as suas vantagens. Nesta reunião foi também abordado a questão tempo de

---

<sup>10</sup> Anexo III – Grelha de análise da entrevista



execução da plataforma, o que se tornou uma limitação, que mais à frente será discutida. A segunda reunião com a equipa realizou-se para perceber quais os prazos esperados para a execução da plataforma. Tendo em conta a necessidade de se realizar num prazo de um mês, o que se tornava impossível para o C2Ti, a pareceria não se efetivou.

Para além destas reuniões os contactos com os parceiros concretizaram-se através de telefone, apenas para debater algum ponto relevante que não tinha sido abordado na reunião. Com o *Instituto Politécnico do Porto*, apenas se contacto via *email* e telefone, sendo que a candidatura como parceiro também não foi efetivada.

Por sua vez, o processo de conceção do DCI foi feito ao longo da intervenção dos formandos no ACM, IP, sendo que à medida que as reuniões e contactos se realizavam, que os orientadores e coordenadores davam feedback eram realizadas modificações. No ponto seis deste capítulo será descrito de forma detalhada o processo de conceção do DCI.

Durante a fase de conceção do DCI foram criados materiais essenciais para o desenvolvimento do mesmo. Ambos os formandos, com a ajuda dos coordenadores produziram um documento<sup>11</sup> com informações gerais do DCI para entregar as entidades que podiam ser possíveis parceiros. Este documento contém as seguintes informações: informações gerais, objetivos do DCI, principais áreas e conteúdos temáticos, o público-alvo, indicações para estrutura e resultados esperados, critérios de sustentabilidade, identificação de possíveis riscos e oportunidades. Outro material criado por ambos os formandos e que foi fulcral para a implementação da plataforma, foi a folha de pontuações das atividades<sup>12</sup>, que permitiu de forma simples o registo dos resultados das pontuações que os jovens participantes obtiveram nas atividades da plataforma.

A pesquisa, numa primeira fase, foi sobretudo para perceber que tipo de plataformas *online* existiam com o tema da interculturalidade, religiões, cultura e discriminação. A pesquisa foi concretizada por ambos os formandos em conjunto. Inicialmente foi feito um levantamento de plataformas e *sites* sobre estes temas a nível internacional e de seguida, a nível nacional. Durante esta fase encontrou-se diversos *sites* com atividades e jogos relacionados com a discriminação. Num segundo período de pesquisa, os formandos procuraram perceber se existia alguma plataforma semelhante à ideia do DCI, para assim criar uma estrutura do mesmo. Esta fase de pesquisa foi fulcral pois com a pesquisa e análise dos materiais encontrados, chegou-se à conclusão que seria melhor criar as atividades de raiz, organizadas por temas,

---

<sup>11</sup> Anexo XII – Documento Informativo do DCI enviado às entidades

<sup>12</sup> Anexo IX – Grelha de pontuação das atividades

abrangendo várias áreas dentro da interculturalidade. A pesquisa documental utilizada para a conceção das atividades do DCI, foi sobretudo feita através de matérias e documentos do ACM, IP, sendo que para certas atividades tornou-se necessário recorrer a recursos e documentos *online*.

#### 4. Recursos financeiros, humanos e tecnológicos

Para a conceção do DCI foi necessário mobilizar recursos financeiros, tecnológicos e humanos. Os recursos financeiros compreendem o financiamento mobilizado pelo AMC, IP, para o desenho do DCI pela empresa destinada. Os recursos humanos dizem respeito à equipa que tornou possível a ideia de conceber o DCI, sendo os formandos e seus coordenadores; a empresa que ficou responsável pelo desenho do DCI num futuro próximo, a *global estratégia* e os jovens a quem o DCI foi implementado. Por fim, os recursos tecnológicos representam os vários recursos necessários para o planeamento do *design* do DCI (computador, livros, recursos digitais e powerpoint), a plataforma DCI e por fim, as tecnologias que se pretende que seja utilizado o DCI, sendo telemóveis, *tablets* e computadores

#### 5. Processo de conceção e planeamento do *design* do DCI

O processo de conceção do DCI começou com as reuniões com a equipa interna do ACM, IP., envolvente no projeto. A estrutura do DCI e os respetivos conteúdos foram definindo-se inicialmente em colaboração com a Bruna Marques e em seguida nas reuniões de equipa. O planeamento do Diploma de Competências Interculturais foi feito através da ferramenta *Powerpoint*, sendo que todo este desenho pode ser consultado no anexo XIV.

Como árvore do *site*, propôs-se a seguinte hierarquia: primeiro uma capa/página geral; uma página de motivação para o uso da plataforma; uma página geral; uma página onde o utilizador deve criar conta e/ou iniciar a sessão; uma página pessoal dedicada ao utilizador; um fórum de discussão e por fim, uma página dedicada a cada uma das cinco áreas, sendo que dentro de cada página existirão subpáginas com as diversas atividades do módulo em questão.

Na primeira página, ‘a capa da plataforma’, é apresentado apenas o nome da plataforma e o logotipo (criado pela empresa responsável pelo design da plataforma).

Como segunda página é apresentado um extensão da anterior para estimular o jovem a navegar na plataforma.

Na página principal estão apresentados os vários separadores de navegação da plataforma, seis no total. A primeira página ‘Sobre o DCI’, refere-se à informação sobre o DCI, o seu âmbito, a sua constituição enquanto plataforma e por fim, uma breve explicação sobre os módulos disponíveis.

A segunda página ‘Para que?’, exhibe os objetivos da plataforma, sendo três: Dar a conhecer as diversas culturas existentes na nossa sociedade; Transmitir-te conhecimentos / conceitos básicos acerca das temáticas da interculturalidade, do racismo, do preconceito e da discriminação e Avaliar e certificar o grau de conhecimento do utilizador sobre as culturas e sobre a diversidade.

Em seguida, a página ‘Como Jogar?’, esclarece de forma sintética a avaliação dos módulos da plataforma, explicando o que é indispensável para que o utilizador obtenha o/os diploma(s).

Na página seguinte, ‘Saber +’, são fornecidos aos utilizadores recursos sobre os módulos disponíveis na plataforma, de forma a consolidar o que já aprenderam, ou ajudar em algum tema dos módulos. Os vários recursos disponíveis até a data, são vídeos, documentos, imagens e outros como *sites*.

Na página ‘Login’ o utilizador tem a possibilidade de criar conta e/ou de iniciar sessão se já tiver conta. Para tal é necessário que sejam preenchidos alguns dados pessoais como o nome, sexo, data de nascimento, *email* e palavra-passe. Em seguida, o ‘Iniciar jogo’ é exposto uma figura onde estão os cinco módulos da plataforma, o utilizador ao clicar sobre um módulo, abre a página geral do módulo em questão com a lista das atividades disponíveis para realizar.

O espaço dedicado ao fórum deve ser utilizado pelos utilizadores (participantes como administradores), para, no caso dos participantes, colocar dúvidas e sugestões, consolidar conhecimentos e partilha de ideias, enquanto no caso dos administradores, colocar informações e novidades.

Na página ‘Sobre ti’, dependente da criação de conta/ início de sessão (tal como as duas anteriores), o utilizador é convidado a preencher outros dados pessoais (sendo opcional). O utilizador pode ainda utilizar este espaço para comunicar com outros participantes, utilizando um botão denominado de mensagens.

Em seguida serão apresentadas, de forma sintética, as atividades dos diversos módulos, sendo que sempre podem ser consultados na íntegra no anexo XIV. É importante referir que o utilizador tem a possibilidade de escolher os módulos que pretende realizar, sendo que estes são autónomos, ou seja, são independentes embora tenham temas semelhantes.

O módulo I – *Nós e os Outros* - é composto por cinco atividades tal como os seguintes três módulos. A primeira é uma sopa de letras, com seis palavras sobre temas relacionados com a interculturalidade. A segunda atividade diz respeito ao preenchimento de espaços com seis palavras em três frases retiradas de um livro sobre a interculturalidade. Na terceira atividade existem oito frases, os participantes devem distinguir as verdadeiras das falsas, sendo que quatro afirmações são verdadeiras e as restantes quatro são falsas. A quarta atividade diz respeito à associação de conceitos, sobre o tema da interculturalidade, a pequenos vídeos. Existem dois vídeos, cabe ao utilizador escolher, das três palavras disponíveis a que mais se adequa ao vídeo. Por fim, a última atividade deste módulo é um *quizz* com cinco perguntas sobre o tema deste módulo.

No módulo II – *Diferentes e/ou Iguais?* - tal como o anterior, como primeira atividade existe uma sopa de letras com seis palavras. Desta vez o tema do módulo foca-se na discriminação. A atividade dois refere-se à associação de trechos de banda desenhada a uma palavra, sendo que existem cinco palavras para cinco trechos. A atividade três deste módulo é de preenchimento de espaços em duas citações da declaração dos direitos humanos. Existem doze palavras, os utilizadores devem colocá-las nos espaços corretos. A atividade quatro deste módulo são situações problema. Nesta atividade são expostos problemas relacionados com a discriminação e o utilizador deve adivinhar de qual o problema retratado. Por fim, tal como no módulo anterior e como nos dois seguintes, a última atividade é um *quizz* com cinco questões.

O módulo III – *Eu, Tu e o Mundo* - inicia com uma atividade de associação de palavras, em que se pede que o utilizador associe as cinco nacionalidades que mais se evidenciam em Portugal, quais: cabo-verdiana, inglesa, espanhola, brasileira, marroquina, americana, ucraniana, japonesa, italiana, chinesa, chilena, moldava, húngara e paquistanesa aos países corretos. Na atividade dois deste módulo propõe-se aos utilizadores, através de um mapa interativo com ‘*pins*’, que cliquem nesses mesmos *pins* para terem acesso a um conjunto de informações sobre uma cultura, (a bandeira, um monumento, um curiosidade a filosofia e/ou conjuntos de religiões e tradições predominantes no país) após visionamento dessas informações devem acertar na cultura em questão. Na atividade três o utilizador é convidado a ouvir quatro *podcasts* sobre uma determinada cultura, estes *podcasts* incluem sobretudo curiosidades sobre essa cultura, em seguida, num espaço dedicado a tal o utilizador deve adivinhar a cultura em questão. Na quarta atividade, os utilizadores tem cinco imagens com trajes típicos de

cinco países diferentes, nesta atividade pede-se que o participante ligue as imagens ao país onde se pratica esse costume. Por fim, a última atividade deste módulo é um *quizz*.

O módulo IV – *Tradições Religiosas/Espirituais* - apresenta como primeira atividade um exercício de palavras com as letras baralhadas, sobre o tema da religião, em geral. O participante deve colocar as letras de forma correta para formar a palavra. As palavras em questão são: Monoteísmo; Deus; Livro Sagrado; Agnosticismo e Religião. Na segunda atividade são apresentados seis símbolos de religiões, ao clicar num dos símbolos são apresentadas várias informações sobre a religião em questão, cabe ao utilizador acertar qual a religião que tem essas práticas. Na terceira atividade deste módulo, os participantes são confrontados com uma figura com duas estantes vazias e com alguns livros no fundo das mesmas. Cada prateleira da estante corresponde a uma religião e cada livro a uma característica/prática, o utilizador deve arrastar o livro com o conceito para a religião que pensa ser a mais adequada. A quarta atividade deste módulo é um exercício de palavras-cruzadas com oito palavras. Por fim, a quinta atividade é tal como nos módulos anteriores, um *quizz*.

O último módulo – *A minha visão de ti* - apresenta uma estrutura um pouco diferente, como primeira atividade é apresentado ao estudante um pequeno questionário formativo, onde o participante é convidado a refletir sobre as práticas para com os outros. A atividade dois, três, quatro e cinco é um conjunto de cenário onde se pede ao utilizador que se ponha no papel das personagens desse cenário. Este cenário aborda os vários temas praticados nos módulos anteriores. É importante realçar que em todas as atividades existe um texto de apoio para enquadrar as atividades, como pistas caso o utilizador sinta dificuldades na sua realização.

Após concluir um, ou mais módulos, o participante tem acesso à certificação sendo parcial ou total. Se o participante concluir um a quatro módulos, tem certificação parcial obtendo assim um diploma com o nome dos módulos com pontuação positiva e principais áreas de abordagem desses módulo. Se o participante concluir de forma positiva todos os módulos obtém um diploma total, com a discriminação de todos os módulos concluídos e respetivos conteúdos.

A divulgação do DCI teve inicialmente data para o início de Março de 2015, numa cerimónia organizada pelo ACM, IP mas tendo em conta as limitações encontradas e as modificações futuras, a data de divulgação foi alterada bem como o formato da mesma. A divulgação do Diploma de Competências Interculturais foi pensada em dois moldes digitais, o primeiro através da rede social Facebook e o

segundo através da criação de um *poster* digital e em papel para ser colocado em pontos estratégicos, tendo assim um maior alcance.

Para implementação da plataforma, foi planeado inicialmente a realização de um pré-teste para perceber a adequabilidade da plataforma ao público-alvo, desde a navegação, as atividades e os recursos fornecidos. Em seguida seria aplicado a versão final do DCI com as modificações efetuadas. Tendo em conta razões administrativas no ACM, IP, o projeto não contou com a fase de implementação por parte dos *designers*, tornado necessário a reconfiguração do *design* do DCI, a conceção da plataforma digital por parte dos formandos e sua aplicação com um pré-teste.

### **Reconfiguração e Implementação do DCI**

Tendo em conta as limitações encontradas e o tempo escasso tornou-se necessário adaptar a implementação da plataforma noutro molde, reconfigurando a sua estrutura e sua aplicação. Neste sentido a plataforma foi concebida por ambos os formandos, Marco Gomes e Bruna Marques, em vez da equipa de *designers*. A plataforma criada foi desenhada através da ferramenta *wix*.

O *wix* é o sítio na internet especializado no *design* e construção de *websites*, está adequado para todas as pessoas que o pretendam utilizar, pois é acessível, tem uma estrutura intuitiva, está disponível em português e oferece diversas ferramentas de personalização. A plataforma em questão foi construída num ambiente virtual, como uma plataforma de aprendizagem, onde os jovens podem realizar as atividades dos módulos planeados, consultar recursos e comunicar e colaborar num fórum.

Situado no endereço [diplomaintercultural.wix.com/-dci](http://diplomaintercultural.wix.com/-dci), a plataforma conta com seis separadores principais, sendo eles: ‘Página Inicial’<sup>13</sup> – Onde é introduzido ao utilizador a plataforma; o separado ‘Como jogar’ – Onde é explicado a composição dos módulos da plataforma, como a sua avaliação; o separador ‘Sobre o DCI’ – em que é feito o enquadramento da plataforma; o quarto separador, ‘Iniciar jogo’ - Contém os três módulos com as atividades da plataforma; o separador ‘Saber +’ – Composto por recursos sobre os temas dos módulos, sendo documentos, vídeos, imagens e *websites*. Por fim, o separador, ‘Fórum’ – Sendo um espaço dedicado às dúvidas e partilha.

A plataforma do DCI é constituída por três módulos, o ‘Nós e os Outros’ (com atividades sobre o tema da interculturalidade); o módulo ‘Diferentes e/ou Iguais’ (composto por atividades relacionadas com a discriminação) e o módulo ‘Tradições

---

<sup>13</sup> Anexo XIII – Imagem da página da principal da plataforma

Religiosas' (com atividades sobre as várias religiões existentes). No primeiro módulo são propostas três atividades distintas, a primeira é um conjunto de palavras cruzadas, a segunda é uma atividade de preenchimento de espaços com palavras e a terceira um *quizz*. O módulo três contém também palavras cruzadas e um *quizz*, mas, também contém uma atividade de associação de imagens. Por fim, o último módulo contém uma atividade de associação de símbolos de símbolos a palavras, preenchimento de espaços com palavras desordenadas e por fim, um *quizz*.

Para concretizar qualquer atividade, os jovens foram convidados a criar uma conta dentro da plataforma, como modo de autenticação, como credenciais era apenas pedido o endereço de *email* e palavra-passe. A autenticação era apenas necessária para concretizar as atividades, pois os utilizadores podiam navegar livremente na plataforma.

Por sua vez o fórum foi utilizado poucas vezes, sendo que todas as participações centraram-se em opiniões e/ou sugestões. Durante o processo de exploração da plataforma nenhum jovem utilizou o fórum, sendo que as participações existente foram todas efetuadas após conclusão dos módulos.

A plataforma Diploma de Competências Interculturais, foi implementada em três projetos do Programa Escolhas e na entidade Centro de estudos 100 limites, sendo que, a mesma foi acompanhada por um pré-teste para perceber o modo como a plataforma se adequava aos objetivos estipulados previamente. O Pré-teste do DCI era uma fase já planeada no processo de conceção do projeto. Com esse pré-teste pretendia-se testar a plataforma construída pelos *designers* para compreender que melhorias deviam ser feitas, ao nível da estrutura e conteúdos.

## 6. Limitações

Foram diversas as limitações encontradas ao longo do projeto. Embora que algumas já estavam previstas, tendo em conta a natureza do projeto. As limitações encontradas foram: os prazos para entrega do *design* da plataforma aos designers; as modificações efetuadas e como as mesmas afetaram este processo; a difícil escolha dos parceiros; o processo de divulgação e a interrupção da conceção do DCI.

O prazo de entregar do *design* da plataforma aos designers foi adiado três vezes. Numa fase muito inicial do DCI, estava estabelecido que o mesmo devia estar concluído até Março de 2015, para ser divulgado nesse mesmo mês, todavia foi adiado por não existir ainda contacto com entidades para fazerem o desenho final do mesmo e tão pouco as atividades do DCI estavam concluídas. Numa segunda data, propôs-se a

entrega do DCI no início de Abril aos *designers* para durante o mês de Maio o ser concebido, mas, tendo em conta que até essa data só tínhamos contacto com uma empresa e o *design* não estava 100% pronto, o mesmo foi adiado por mais um mês. No início de Maio já com três entidades em vista para o desenho do DCI, faltava a respostas de duas (sendo que para validar uma empresa como parceria para conceber o DCI para um instituto publico, é necessário a resposta de pelo menos três entidades), com os atrasos na resposta das duas entidades em questão, ficou acordado que só se iria entregar o *design* do DCI na terceira semana de Maio à *Global Estratégias*, empresa que ficou responsável pela conceção do DCI.

As modificações efetuadas no decorrer do planeamento do DCI, também se tornaram uma limitação, embora que, não tenha afetado de todo o desenvolvimento da plataforma, afetando apenas o processo do *design*.. Inicialmente estava planeado que o Diploma de Competências Interculturais tivesse seis módulos, sendo que o último era dedicado a questões problemas, de autoquestionamento de práticas interculturais. Tendo em conta a dificuldade encontrada de criar um instrumento de avaliação e validação das atividades deste módulo e o tempo despendido para esta reflexão, o mesmo foi removido do processo de planeamento, levando assim à necessidade de estruturar de novo os restantes módulos. Ainda dentro das modificações previu-se a existência de outra possível limitação, sendo a necessidade de adaptar as atividades já planeadas aos recursos/plataforma que seria concebida pela equipa de parceiros, pois mesmo com os vários contactos efetuados não se sabia se as mesmas atividades estavam adequadas para tal. Levando assim à necessidade de reestruturar o *design* por completo. Como foi falado previamente, a escolha dos parceiros foi tomado também como um constrangimento, pois a demora nas respostas atrasou o processo de execução do projeto, levando assim que o mesmo passasse apenas pelo *design*, criação e implementação da plataforma por parte dos formandos.

Como terceira limitação apontada, refere-se o processo de divulgação, pois a sua realização seria uma mais-valia com a angariação de elementos para a amostra e, para além disso para perceber como os jovens iriam receber a plataforma, sendo que o processo de divulgação iria ser feito, inicialmente, numa cerimónia com várias escolas. A segunda fase de processo de divulgação, tal como foi referida anteriormente, seria feita através da criação de um *poster* em papel que seria entregue nos projetos escolhas, algumas escolas com parceria com o ACM, IP e outras entidades e colocado em zonas estratégicas, também um poster digital para circular pelas redes sociais e outros *sites*. Por fim, como último elemento de divulgação seria criar uma página de Facebook para



uma maior divulgação da plataforma sendo esta rede social, uma das mais populosas da *web*. Tendo em conta que o processo de divulgação do DCI não se realizou, foi fundamental realizar um contacto direto com as entidades para a implementação da plataforma, sendo estas três projetos do Programa Escolhas e um Centro de Estudos.

Como última e principal limitação, aponta-se a interrupção do processo de conceção do Diploma de Competências Interculturais. De facto, no dia 13 de maio 2015 foi comunicado a ambos os formandos que a conceção do DCI, sendo por esta empresa ou por outra tinha sido suspensa, pois era indispensável a existência de um maior período de organização e reflexão em relação aos módulos já existentes, para introduzir nós mesmos mais conteúdos e atividades, como a criação de mais módulos. Nesse sentido, tendo em conta a necessidade de aplicar o *design* concebido, os formandos optaram por reestruturar o *design* já existente e conceber uma plataforma, com um número menor de módulos, atividades e recursos, de modo executar os objetivos de ambos os projetos dos formandos, minimizando estes constrangimentos. Por sua vez, o *design* será mantido para alguém futuramente dar seguimento ao mesmo.

# 4 | Opções metodológicas

A metodologia é um processo fundamental num projeto. É normalmente através dela que se reflete na escolha da recolha dos métodos da análise de dados mais adequados a utilizar. É com ela que estruturamos o pensamento reflexivo em torno dos instrumentos a utilizar. Este capítulo encontram-se dividido em cinco tópicos. Em primeiro lugar aborda-se o trabalho de projeto, de seguida traça-se os objetivos e estratégias de execução do projeto, em terceiro lugar fala-se da metodologia de investigação aplicada, em quarto lugar descreve-se os instrumentos de recolha e análise utilizados e por fim caracteriza-se a amostra empregue.

## 1. O Trabalho de Projeto

Para a conceção de um projeto, é necessário perceber o significado do mesmo, ou seja, no que consiste, as suas características, como se desenvolve e que aprendizagens se adquire no seu processo. Pode-se considerar como projeto, um trabalho com um conjunto, de contribuições, ações, práticas e atividades com uma finalidade. O projeto envolve “ (...) um estudo em profundidade, um plano de ação sobre uma situação, sobre um problema ou um tema (...) ”. (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p.24) Para a conceção deste projeto, tornou-se imprescindível o desenho de um plano de ação, assim como a recolha documental e uma entrevista semiestruturada, para assim chegar à problemática do mesmo.

Para perceber que conteúdos/temas seriam mais adequados ao projeto, foi necessário o suporte teórico, sobre o tema da interculturalidade. Segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002) “Ao contrário de uma atividade ocasional, o projeto envolve uma articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática (...) ”. (p.24)

As características de um projeto dizem respeito, nomeadamente, ao tempo de duração, sendo que, esta característica distingue o conceito do projeto de uma simples atividade, ou uma ação. Um projeto pode ser feito individualmente ou em grupo, neste caso, o projeto realizado, foi feito individualmente, tendo em conta que se trata de um projeto de mestrado.

Um projeto para além de contribuir para melhorar as aprendizagens de quem o concebe, pode ser uma forma de valorizar saberes de uma forma mais prática. Um

projeto permite tanto por em prática conhecimentos adquiridos, como adquirir novos. O seu processo, desde o planeamento, desenho, aplicação e avaliação envolve um núcleo de aprendizagens preponderantes.

O projeto é, assim um propósito que foi planificado, uma resolução de problemas, um plano de implementação e de avaliação, um plano de intervenção e de inovação, uma intervenção para a mudança de algo, que se deve e pode melhorar.

## 2. Objetivos e estratégias de execução

A construção deste projeto assentou em três objetivos, sendo eles: analisar o papel das novas tecnologias na facilitação de processos de aprendizagem; compreender as potencialidades que os ambientes virtuais de aprendizagem podem proporcionar aos seus utilizadores e explorar o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação na transmissão das competências/conhecimentos interculturais.

Por sua vez, como estratégia de execução, foi realizada a conceção e aplicação de uma plataforma digital aludindo a temáticas interculturais.

## 3. Abordagem metodológica

Tendo em conta os objetivos do projeto, questões propostas a analisar e os instrumentos aplicados, o projeto enquadra-se na utilização de métodos mistos. Tal como refere Creswell (2007), estes métodos surgem como “ (...) resposta à necessidade de esclarecer o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo (...) ” (p.211). Neste sentido, para esta investigação revelou-se essencial a aplicação de instrumentos para recolha de dados qualitativos e de dados quantitativos, sendo que a utilização de ambos garante uma melhor e maior visão do tema.

Em relação à metodologia para recolha de dados qualitativos, foram utilizadas notas de campo, uma entrevista e um *focus group*. Por sua vez, para recolher dados quantitativos, foram utilizados, a grelha de pontuações das atividades da plataforma e um questionário aplicado à amostra dos participantes. A importância do uso dos métodos mistos deve-se ao facto de os dados obtidos através da utilização de um método, podem ajudar a desenvolver outro método.

Qualquer uma destas abordagens, de recolha de dados qualitativos e quantitativos oferecem potencialidades distintas. Por um lado, com dados quantitativos é possível realizar comparações entre grupos e variáveis mais facilmente, a abordagem qualitativa permite organizar e criar informações mais detalhadas e mais particulares.

#### 4. Instrumentos de recolha e análise de dados

Tendo em conta os objetivos formulados, tornou-se fundamental procurar dados relevantes em quantidade como em qualidade, para assim recolher informações pertinentes.

Nesse sentido, foram utilizados como instrumentos para recolha de dados: uma entrevista, que serviu, essencialmente, para diagnosticar a necessidade da realização do projeto; as notas de campo, primordiais para uma análise mais profunda das situações e contexto face aos objetivos, mas também como um complemento aos restantes elementos de recolha de dados; o *focus group* (ou grupos focais), acima de tudo para cruzar os dados obtidos no questionário, e desenvolvendo de forma qualitativa aspetos que no questionário não tiveram grande destaque e, por fim a aplicação de questionários, para perceber perspetivas individuais sobre as tecnologias na educação como importância da plataforma para os utilizadores.

Realça-se a importância de recorrer a diversos instrumentos de recolha de dados para reunir o maior número de informações, para assegurar a legitimidade para com o enquadramento teórico apresentado.

Por outro lado, como instrumentos de análise de dados, foram utilizados a grelha de análise de conteúdo da entrevista e a grelha de pontuação das atividades. A primeira permite uma análise mais clara e organizada do conteúdo da entrevista, enquanto a segunda serve de suporte à análise das aprendizagens dos jovens face as atividades, mas também como um elemento de análise para a adequação das atividades face à amostra.

#### **Entrevista**

Uma entrevista consiste num diálogo intencional com o objetivo de obter informações sobre o indivíduo a ser entrevistado. Usualmente é feita entre duas pessoas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a “ (...) entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo (...) desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Quando se pretende desenvolver uma entrevista deve-se ter em conta certos aspetos. Em primeiro lugar, a forma como se escolhe o local para a entrevista e o modo como se delineiam os primeiros contactos pode suscitar motivações e empatias distintas. A entrevista pode e deve ser preparada a vários níveis: a escolha dos

instrumentos de registo; a elaboração do guião e conhecimento prévio, quando possível, do entrevistado. Segundo Gonçalves (2004), “o registo das entrevistas representa uma atividade a não descurar. Pode-se recorrer à memória, ao apontamento de notas, ao gravador ou ao audiovisual” (p.75), sendo que estes dois últimos são essenciais para uma recolha dos dados de forma mais assertiva. É importante que no início da entrevista se informe o sujeito dos objetivos da mesma e garantir que os dados serão tratados confidencialmente.

As entrevistas podem variar consoante o interlocutor, podendo ser individuais ou em grupo, variam de acordo com o intuito que são aplicadas, sendo exploratórias, em profundidade, etnográficas, de diagnóstico, informais, sistemáticas entre outras., podendo, também serem organizadas de formas distintas, sendo estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas, diretivas ou não diretivas.

A entrevista aplicada para o projeto foi de diagnóstico, como foi referido previamente, organiza-se de uma forma semiestruturada. As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se pela existência de um guião previamente delineado, sendo que serve como orientação para a entrevista, este guião funciona como uma *checklist*, sendo que se deve passar por todos os temas e questões planeados, para além disso, este tipo de entrevista permite que o seu desenrolar se adapte ao entrevistado, mantendo-se assim liberdade na exploração das questões pré-estabelecidas

Neste sentido, tendo em conta que a entrevista desenvolvida é uma entrevista semiestruturada foi utilizado um guião com as seguintes categorias: a legitimação da entrevista; um bloco com questões relacionadas com a conceção Inicial Diploma de Competências Interculturais; outro bloco relacionado com o desenvolvimento do processo de criação do Diploma de Competências Interculturais; um quarto bloco sobre as perspetivas futuras da aplicação da plataforma e um bloco de questões finais e agradecimentos. A importância do guião de entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994) deve-se ao facto de que “permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (p.135)

Cada um dos blocos da entrevista é composto por um conjunto de questões que cobrem as ideias e propósitos dos blocos em questão. Os blocos de questões presentes na entrevista vão de encontro aos objetivos formulados para a entrevista, sendo eles: compreender o sentido da criação do Diploma de Competências Interculturais; compreender os princípios subjacentes e as orientações definidas para a implementação do Diploma de Competências Interculturais; perceber como se perspetiva o processo de criação do Diploma de Competências Interculturais e, perceber

como se prevê o desenvolvimento do projeto no futuro. Neste sentido, procurou-se conhecer todo o processo adjacente à criação e implementação do DCI.

A transcrição é um processo que se deve seguir após realização da entrevista, pois o adiamento deste processo pode resultar no esquecimento de certos detalhes observados durante a entrevista. Com a transcrição mesma os dados ficam organizados segundo a condução da entrevista, todavia deve-se sempre realizar a análise de conteúdo da entrevista, nomeadamente em grelha, para organizar os dados de forma mais simplificada.

## **Análise de Conteúdo**

Para analisar os dados recolhidos através da entrevista, foi utilizada a técnica de conteúdo, para, organizar a informação recolhida de modo mais sistematizado. Para tal, foram criadas categorias gerais tendo em conta as questões colocadas e respetivas respostas; subcategorias para aprofundar as categorias já criadas; os indicadores das subcategorias e por fim, as unidades de registo recolhidas.

A análise de conteúdo é uma técnica que serve para o tratamento de dados qualitativos, é um processo “ (...) de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (...) ” (Bogdan e Biklen, 1994, p.205).

## **Notas de Campo**

As notas de campo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), correspondem ao “ (...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados (...) ” (p.150). As notas de campo surgem assim como uma mais-valia para recolher dados que outros instrumentos de recolha fazem de forma mais débil, sendo assim como um complemento aos dados já recolhidos. As notas de campo estruturam-se em dois tipos de materiais. O primeiro descritivo, das situações, movimentos, sensações, das pessoas, dos locais, das comunicações e atividades. Por outro lado, conta também com uma parte mais reflexiva, onde o observador tece comentários das situações observadas. Para Bogdan e Biklen (1994), o processo de descrição nas notas de campo é, “ (...) registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo.”. (p.152) Por outro lado, a vertente reflexiva conta

com uma escrita mais subjetiva sobre o observado, dando destaque a sentimentos, ideias e impressões.

As notas de campo utilizadas, sendo cinco no total, incidiram sobre as sessões de aplicação da plataforma. As notas eram formadas por vários acontecimentos descritivos como alguns comentários do observador. As notas de campo revelaram-se úteis como complemento a outros instrumentos utilizados, como para realçar os dados recolhidos pelos mesmos.

## **Focus group**

A técnica de entrevistas em grupo, ou *focus group*, pode ser classificada como um exercício de entrevista grupal, onde o entrevistador está ativamente atento e encoraja a participação do grupo. Numa entrevista de *focus group* os participantes influenciam-se uns aos outros pelas respostas dadas ao longo da conversa. Segundo Oliveira e Freitas (1997) “O uso do Focus Group é particularmente apropriado quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento (...)”. (p.84) Uma das grandes vantagens do *focus group* é a flexibilidade na recolha dos dados, que normalmente não estão disponíveis num instrumento aplicado individualmente. Existem ainda outras vantagens, apontadas por Krueger (1994) e Morgan (1988), citadas por Oliveira e Freitas (1997) que devem ser salientadas, sendo: a habilidade de explorar tópicos e gerar hipótese; a facilidade de condução do método; a oportunidade de coletar dados a partir da interação do grupo e a rapidez no fornecimento dos resultados.

Esta técnica, segundo Almeida (2000), requer uma planificação refletida assente em quatro passos: planificação, recrutamento, condução e análise. Na fase de planificação, são consideradas grandes decisões, nomeadamente a definição de objetivos e metas do projeto; criação de um guião para conduzir o focus group; escolha do local, participantes e data da sessão e elaboração de um plano de análise. Por sua vez, as tarefas mais significativas são: definição da população e composição do grupo elaboração de um plano de recrutamento. Na fase de condução, toma-se como principais decisões: definição do papel do moderador e se é necessário a existência de outro moderador, elaboração do guião de questões a realizar e identificação dos materiais necessários para as sessões. Por fim, na fase de análise, apresentam-se como principais tarefas: organização das transcrições/notas; análise dos dados obtidos e organização dos dados analisados.

No focus group realizado para este projeto, participaram cinco jovens do Projeto do Programa Escolhas, *Eu amo SAC*. A aplicação deste método foi feita numa sala de estudo do projeto em questão, pois era a única disponível e que permitia a realização do focus group sem qualquer constrangimento. O guião do focus group<sup>14</sup> estruturou-se em três objetivos gerais: compreender as potencialidades que os ambientes virtuais de aprendizagem podem proporcionar aos seus utilizadores; analisar o papel das tecnologias na facilitação de processos de aprendizagem e avaliar a adequação do DCI.

Tal como numa entrevista individual, procedeu-se à transcrição do focus group imediatamente após a recolha dos dados para não perder nenhuma informação. A análise dos dados transcritos será feita também, através de uma grelha de modo a apresentar de forma mais clara as informações recolhidas. Em seguida é apresentado a tabela de identificação dos jovens participantes no focus group

Entidade	Identificação	Idade	Sexo	Escolaridade	Ocupação
Projeto Escolhas:  <i>Eu amo SAC</i>	Jovem 1	13	M	6º	Estudante
	Jovem 2	17	M	12ª	
	Jovem 3	13	M	6º	
	Jovem 4	14	M	7º	
	Jovem 5	15	F	9º	

Figura 8 – Tabela de identificação dos participantes no focus group

## Grelha de pontuação das atividades

A grelha de pontuação das atividades, incide sobre a aplicação da plataforma concebida por ambos os formandos (Bruna Marques e Marco Gomes). A mesma foi aplicada a jovens diferentes, segundo a amostra de cada um dos formandos. A aplicação contou com 25 jovens, de três projetos do Programa Escolhas e um centro de estudos em Odivelas. Tendo em conta que a plataforma não tinha nenhum mecanismo para validar as pontuações das atividades, foi necessário a construção de uma tabela com as pontuações das atividades<sup>15</sup>, apontando as pontuações, numa fase inicial, de forma tradicional e em seguida transcrevendo as mesmas para formato digital.

De forma a organizar a grelha para a recolha dos dados, foram recolhidas informações como: a data de aplicação; em que projeto/entidade foi aplicado; uma coluna de referência do jovem participante (atribuindo uma letra do alfabeto para garantir o anonimato); a idade do mesmo e o sexo. Para a classificação, a tabela foi dividida pelos módulos e subsequentemente pelas atividades, sendo que em cada espaço

<sup>14</sup> Anexo VI – Guião de focus group

<sup>15</sup> Anexo IX- Grelha de Pontuação das Atividades



era preenchido a percentagem obtida em cada atividade. No final de cada módulo era também calculado a pontuação total obtida, sendo que a fórmula usada foi: soma da atividade I, atividade II e atividade III, dividindo o valor obtido por três (total das atividades dos módulos), era validado como ‘módulo positivo’ se o jovem obtivesse uma pontuação igual ou superior a 70%, caso contrário era validado como “módulo negativo”.

## **Questionário**

O questionário, segundo Gil (1999) citado por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões (...), tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (p.206). É uma técnica de investigação mais vocacionada para estudos de grande escala, embora que não se cinja apenas a tal. É uma técnica fácil e rápida de aplicar, permite a recolha de dados comparáveis e passíveis a uma análise quantitativa. É essencial ter atenção à linguagem quando se rediz as perguntas, pois segundo Gonçalves (2004), trata-se de uma componente sensível e decisiva, sendo que uma simples mudança de uma palavra pode provocar uma alteração dos resultados. As próprias reações às questões por parte dos participantes podem diminuir a qualidade e validade dos dados obtidos, nesse sentido, é fundamental que as questões colocadas sejam claras e diretas.

Os questionários podem conter dois tipos de questões, perguntas de resposta aberta e perguntas de resposta fechada. Nas primeiras, o participante tem liberdade na resposta, sendo que escrever tudo o deseja, nesse sentido surge como vantagem tipo de questão a não existência de influência por parte do investigador. Por outro lado, as perguntas de resposta fechada são constituídas por alternativas, nas quais o participante deve escolher, ao contrário das perguntas de resposta aberta, restringe a participação, tornando-se assim numa limitação. As perguntas de resposta fechada podem ser de resposta múltipla, onde o participante de várias opções pode escolher uma ou mais (exemplo: perguntas de graus e escalas), ou dicotómicas, quando tem apenas duas opções (exemplo: verdadeiro e falso e sim/não).

O questionário distancia-se dos outros elementos de recolha de dados, pois apresenta como vantagens: a garantia do anonimato; a aplicação de questões objetivas; o facto de as pessoas terem em aberto o tempo para refletir e responder, a facilidade de conversão dos dados obtidos para análise e apresenta um custo razoável. Por sua vez, deve-se apontar algumas das desvantagens de aplicação deste método a inviabilidade de

comprovar as respostas obtidas e a margem de influência a respostas devido à fraca intervenção do investigador.

Um aspeto que deve ser refletido no processo de construção de um questionário é a quantidade de questões que o mesmo tem. É certo que o investigador deve formular questões suficientes para obter os dados e respostas desejadas, mas o questionário não deve ser extenso pois pode influenciar a resposta dos participantes e assim desincentivar a sua participação ou enviesando os resultados.

Na realização do questionário<sup>16</sup> para o projeto, teve-se em conta o cuidado na realização das perguntas, sendo que total o questionário conta com 11 questões. Foi utilizado uma linguagem simples, adequada à faixa-etária, 13 aos 18 anos, com perguntas diretas. O questionário contém um cabeçalho com todas as informações necessárias que os participantes deviam saber, para além disso no cabeçalho é garantido o anonimato do participante. Para a formulação das perguntas do questionário foram criadas cinco dimensões, são elas: dificuldades sentidas na resolução das atividades; grau de apreciação / gosto pelas atividades; relevância dos conhecimentos adquiridos para vida quotidiana; importância da utilização das tecnologias digitais na aquisição de conhecimentos e competências interculturais e utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Para a construção das questões foi sempre utilizado uma escala de quatro valores, sendo que o significado da mesma variava de acordo com as questões, como medidores gerais, foram utilizados os seguintes elementos: nenhum/a; pouco/a; algum/a e muito/a. Apenas foi colocada uma questão de resposta aberta, onde se pedia a opinião do participante. Para este efeito, o questionário foi aplicado a 25 jovens, distribuídos pelo Programa Escolhas e a instituição Centro de Estudos 100 limites.

Para analisar a consistência das perguntas do questionário, recorreu-se ao *SPSS*, calculando o *Alpha de Cronbach*. Apenas três dimensões estavam adequadas para esta análise, sendo elas: dimensão 3: Relevância dos conhecimentos adquiridos para vida quotidiana, dimensão 4: Importância da utilização das tecnologias digitais na aquisição de conhecimentos e competências interculturais e dimensão 5: Tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, as restantes duas dimensões, por conterem apenas uma questão em cada dimensão, não se realizou a consistência interna.

A dimensão 3 foi analisada consistência tendo em conta as questões:

---

<sup>16</sup> Anexo V – Guião do questionário para amostra

1. *Indica o grau em que achas que aquilo que aprendeste nas atividades realizadas influenciou a maneira como pensas sobre a Interculturalidade?*
2. *Em que medida os conhecimentos adquiridos com o uso da plataforma se revela útil no dia-a-dia?*

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,175	2

Figura 9 – Valor do Alfa de Cronbach da dimensão 3 do questionário

O valor do *Alfa de Cronbach* apresenta-se muito baixo, essencialmente por dois motivos. Em primeiro lugar a dimensão apresenta apenas duas questões, o que influencia diretamente o valor da consistência. Em segundo lugar porque apesar das duas questões estarem adequadas à mesma dimensão, não apresentam relação entre si, nem tão pouco os resultados obtidos podem ser comparados. Por um lado questiona-se o modo como as aprendizagens efetuadas através da plataforma influenciam o modo como perceciona estes temas, por outro lado é questionada a utilidade dos conhecimentos adquiridos no dia-a-dia. Ou seja, um jovem pode achar que os conhecimentos são relevantes para o dia-a-dia, mas isso não quer dizer que tenha influenciado o seu dia-a-dia. Neste caso seria pertinente a substituição de uma das questões, de modo a obter respostas coerentes.

A dimensão 4 foi analisada consistência tendo em conta as questões:

1. *Qual o grau que atribuis aos recursos e atividades disponibilizados, tendo em conta as características a baixo apontadas? Sendo as categorias: Acessibilidade, Atratividade, Facilidade, Interação e Utilidade*
2. *Quanto importante é para ti aprenderes estes temas através desta plataforma?*

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,610	6

Figura 10 – Valor do Alfa de Cronbach da dimensão 4 do questionário

Nesta dimensão, o valor do alfa apresenta-se mais elevado que a anterior, sendo positivo e aceitável.

Relativamente à dimensão 5 foi analisada consistência de duas questões das quatro questões da dimensão, sendo elas:

1. *Qual o grau de importância que atribuis a utilização as Tecnologias de Informação e comunicação, (TIC) na aprendizagem?*
2. *Ficaste com vontade de utilizar mais plataformas digitais (como esta), para outros temas?*

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,377	2

Figura 11 – Valor do Alfa de Cronbach da dimensão 5 do questionário

Novamente a consistência é reduzida, tal como na terceira dimensão, demonstrando assim pouca fidelidade nas questões. As razões para o qual se depara com um valor reduzido são as mesmas razões da terceira dimensão. Pois numa questão é inquirido a importância atribuída as TIC na aprendizagem, enquanto a segunda é uma questão de motivação para com o uso de plataformas digitais. Sem dúvida que não são questões do mesmo âmbito, mas encaixam na dimensão planeada, originado assim este problema de consistência.

## 5. Caracterização da Amostra

Para o projeto em questão, tendo em conta o contexto em que foi concebido, a amostra abrange 25 jovens do projeto Escolhas e do Centro de Estudos 100 limites, com idades compreendidos entre os 13 e 18 anos.

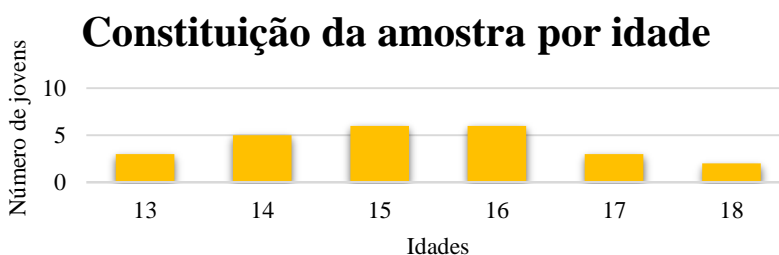


Gráfico 2 – Constituição da amostra por idade

Sendo que, a maior parte dos jovens enquadram-se nas idades de 14 (cinco jovens), 15 (seis jovens) e 16 (seis jovens) anos. Por sua vez, 72% é do sexo masculino

e 28%, do sexo feminino. Para uma descrição mais detalhada de cada elemento da amostra, está constituída em anexo a *Tabela de identificação da amostra*.<sup>17</sup>

### Constituição da amostra por sexo

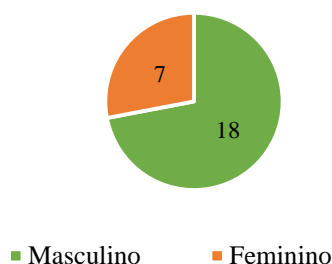


Gráfico 3 – Constituição da amostra por sexo

A parte da amostra relativa aos participantes dos projetos escolhas, abrange jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, sendo que as áreas de aplicação no projetos Escolhas foram ambas em Lisboa. Assim sendo, um dos motivos para qual esta amostra foi escolhida foi pelo facto das temáticas abordados no projeto serem de cariz unificador e inclusivo, visto que uma boa parte dos participantes dos projetos Escolhas são filhos de emigrantes. Pois Tal como <sup>18</sup>Calado (2015) refere: “ (...) Vocês deviam ter uma ferramenta que nos ajudasse a trabalhar este tema de uma forma estruturada. Porque a verdade é que neste momento há muita gente a fazer muita coisa mas cada um faz por si, não é?! (...) ” (entrevista a P. Calado). Por outro lado, estes jovens já estavam habituados a estas temáticas, sendo que, indiretamente lidam com elas todos os dias.

Por sua vez, os jovens do Centro de Estudos 100 limites, são jovens da zona de Odivelas, Lisboa. Estes jovens também têm contacto com estas temáticas todos os dias, sendo na escola como nas atividades desenvolvidas no centro de estudos, o único elemento diferenciador, assim, é o contexto proveniente.

<sup>17</sup> Anexo IV - Tabela de identificação da amostra

<sup>18</sup> Anexo II – Transcrição da entrevista

## Distribuição dos jovens por projeto/entidade

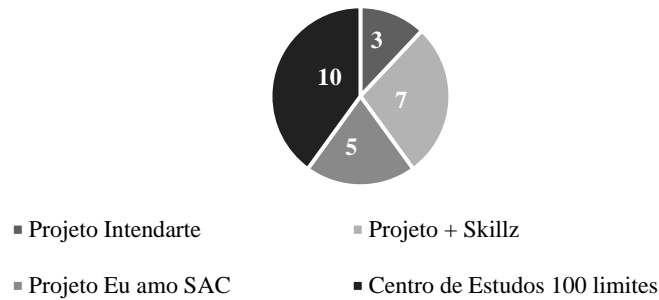


Gráfico 4 – Distribuição dos jovens por entidade/projeto

A amostra compreende 25 jovens, sendo 15 elementos pertencentes aos projetos Escolhas e os restantes 10 ao Centro de Estudos 100 limites. O projeto *Intendarte* situa-se no Intendente, para este projeto a porção da amostra contou apenas com três participantes. O Projeto + *Skillz* situa-se no bairro alto, para este projeto a porção da amostrou contou com sete participantes. Por fim, o projeto ‘Eu amo SAC’ situa-se em Santo António dos Cavaleiros, sendo que a amostra contou com cinco participantes. A amostra neste sentido é reduzida tendo em conta os constrangimentos encontrados para conseguir a participação dos projetos nesta investigação, face ao tempo da mesma.

Como práticas de recolha de dados, foi aplicado a todos os 25 jovens o questionário e a recolha de pontuação das atividades, por sua vez, foi aplicado o *focus group* aos jovens participantes, no projeto *Eu Amo SAC*.

A amostra é não probabilística, ou seja, a mesma não é representativa da população, sendo processo de amostragem por conveniência pois os sujeitos foram escolhidos tendo em conta a sua disponibilidade para explorarem a plataforma. O acesso aos mesmos também foi facilitado, pois, para a seleção dos jovens dos escolhas apenas foi necessário o contacto via *email* com os coordenadores dos projetos e para o acesso aos jovens do Centro de Estudos 100 limites apenas foi necessário contactar uma vez com a responsável.

# 5 | Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo são apresentados os dados recolhidos através dos instrumentos aplicados - o questionário, o focus group, as notas de campo e a grelha de pontuação das atividades. Os dados serão descritos inicialmente através de categorias de análise, com gráficos e/ou tabelas e em seguida será feita a interpretação acerca dos mesmos. De seguida é apresentada a tabela de organização dos recolhidos pelo focus group e consequentemente uma análise da mesma.

Categoria de análise:

**Prestação dos jovens nos módulos da plataforma**

A primeira categoria de análise remete para a tabela de pontuação de atividades dos módulos. Através da mesma foi possível recolher dados como a quantidade de módulos classificados como positivos e negativos; os módulos com pontuações mais positivas e os com pontuações mais negativas; os módulos não realizados ou a percentagem de alunos poderiam obter o diploma/certificado final, caso o mesmo fosse utilizado. Em seguida, todos estes elementos serão analisados dentro desta categoria.

Das 75 participações (realização de módulos – ver gráfico 5), 56 foram positivas<sup>19</sup>, ou seja se a certificação dos módulos fosse aplicada, 56 das 75 participações iriam ser certificadas, sendo algumas parcialmente (apenas de um ou dois módulos) e outras totalmente.

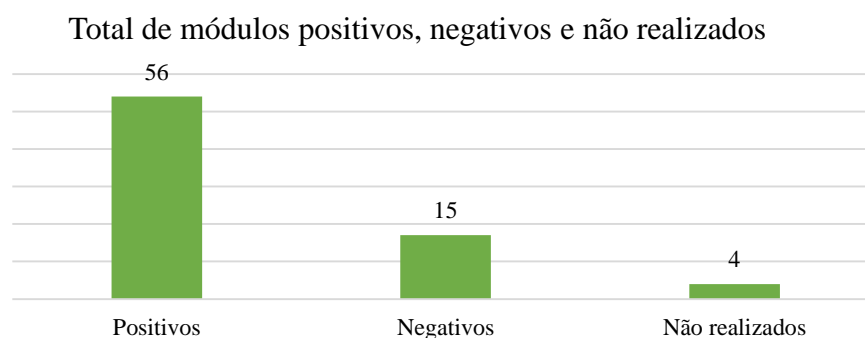


Gráfico 5 – Total de módulos positivos, negativos e não realizados

<sup>19</sup> Para um módulo ser validado como positivo, o utilizador tinha de obter pelo menos 70% no final desse módulo

Apenas 15 participações obtiveram valores negativos, desses valores negativos, sete foram obtidos no módulo II, outros sete no módulo III e por sua vez, apenas uma participação negativa no módulo I. O participante que obteve este valor negativo no módulo I não realizou os seguintes módulos, sendo que das quatro participações não efetuadas, duas formam deste jovem. Através das notas de campo (Anexo IX), é possível perceber a motivação deste mesmo jovem para participar: “ (...) estava quase sempre desatento, (...) Interveio poucas vezes, dizendo: «Tenho mesmo de fazer isto? Só queira consultar os meus *emails*». «Não, quero realizar mais nenhuma atividade (após concluir o 1º módulo), posso ir embora?». “ – Nota de campo do Projeto *Intendarte*.

A prestação dos jovens na plataforma articula-se com algumas das seguintes categorias, nomeadamente com as dificuldades sentidas. O número de módulos negativos evidencia-se mais no segundo (Discriminação) e no terceiro (Tradições religiosas e espirituais), sendo que os jovens desconheciam alguns conteúdos destes módulos, nomeadamente a carta dos direitos humanos, apresentada no módulo II. Durante a aplicação da plataforma num dos projetos Escolhas, um dos jovens ao iniciar a atividade dois, do módulo II, questionou: «O que é a carta dos direitos humanos?», neste sentido deduz-se que, embora que apenas este jovem tenha questionado, que o desconhecimento destes elementos pode estar associado ao facto de não serem explorados no seu dia-a-dia. Embora que os dados recolhidos para esta categoria, apresentem-se como lineares, a sua recolha foi importante para articular com os restantes dados.

Categoria de análise:

**Dificuldades sentidas no uso da plataforma**

É notório que a existência de dificuldades na exploração dos módulos foi reduzida (Gráfico 6). Ainda assim nota-se que existem algumas dificuldades no terceiro módulo (Tradições Religiosas e Espirituais), essencialmente por falta de conhecimento. Tal relata o **Jovem 3**, no *focus group*, quando questionado sobre a dificuldade das atividades:

“- **Jovem 3**: Sim, só o último módulo é que não.

- **Moderador**: Era mais complicado?

- **Jovem 3**: Era.” (transcrição focus group – Anexo VII)



Dos 25 jovens, 19 referiram ter dificuldades no módulo III, desse número, dois jovens tiveram muitas dificuldades, quatro demonstraram alguma dificuldade, e a maior parte, 12 elementos, referem que tiveram poucas dificuldades. Nos primeiros dois módulos os jovens apresentaram menor dificuldade principalmente porque são temas que eles têm contacto no seu dia-a-dia, na escola, -“ (...) Tive uma disciplina sobre isto e gosto muito destes temas (...) ”- Retirado da nota de campo do projeto + *Skillz* - através do uso das tecnologias e, no caso dos jovens dos projetos escolhas convivem com essa realidade todos os dias no seu meio.

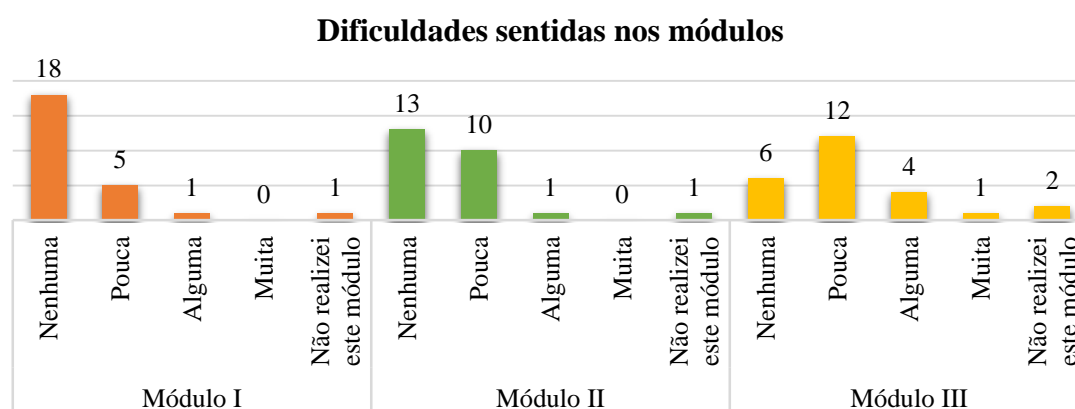


Gráfico 6 – Dificuldades sentidas nos módulos

Por sua vez, algumas das dificuldades sentidas neste processo foram dificuldades de interpretação, exemplo disso são os jovens B, F, O, V, T e W<sup>20</sup>

“o **Jovem B** abria uma atividade dizia o seguinte: «Não percebo nada, o que é para fazer aqui».” – Retirado da nota de campo do projeto *Intendarte*

“O **Jovem F** demonstrou algumas dificuldades de interpretação, nos módulos (...)” – Retirado da nota de campo do projeto + *Skillz*

“O **Jovem O** (...) demonstrou alguma dificuldade de interpretação (...)” – Retirado da nota de campo do Centro de Estudos 100 limites (12 de Junho)

“ (...) o **Jovem V**, demonstre alguns erros de interpretação. (...) a **Jovem W**, demonstrou algumas dificuldades de interpretação em todos os módulos,(...) ” - Retirado da nota de campo do Projeto *Eu amo SAC*

“ (...) o **jovem T**, demonstrou algumas dificuldades, embora que neste caso sejam mais de atenção do que interpretação.” – Retirado da nota de campo do Centro de Estudos 100 limites (17 de Junho)

<sup>20</sup> Identificação semelhante à utilizada nas notas de campo

Em todos os projetos existiu sempre alguém que manifestava dificuldades de interpretação, na maioria das vezes esta dificuldade aliava-se a falta de atenção. Os jovens tinham dificuldade em interpretar as perguntas e as informações de cabeçalho, embora que, as mesmas tenham sido colocadas de forma simples. Por outro lado, alguns jovens quando abriam uma atividade do módulo, não liam os próprios cabeçalhos, passavam diretamente para a atividade e quando tentavam iniciar, bloqueavam ou questionavam o que era necessário fazer. Por exemplo, nas atividades de preenchimento de espaço, várias vezes foi necessário realçar que as palavras a utilizar encontravam-se no cabeçalho. É certo que esta falta de atenção é uma característica perceptível cada vez mais, e de uma forma geral, com o uso das TIC, no sentido em que os jovens cada vez mais esperam que o acesso à informação se realize utilizando cada vez menos dados escritos, cada vez mais dados visuais como imagens, videos, infográficos, etc, e cada vez mais de forma mais rápida.

#### Categoria de análise

#### **Apreciação das atividades**

No questionário, os jovens foram inquiridos em relação o grau de apreciação que atribuíam ao uso das tecnologias para a realização das atividades dos módulos, sendo que a maioria (18), respondeu que tinha apreciado imenso e os restantes sete jovens atribuíram o nível três na escala de quatro valores, o que significa que todos os jovens gostaram que tivessem sido utilizado meios tecnológicos para a concretização das atividades. O mesmo ocorre quando os jovens são abordados no focus group: “**Jovem 1:** Porque é tecnologias. (...) **Jovem 3:** (...) Porque tínhamos de estar ali a escrever. (...) Podia estar sempre a clicar no rato.”



Gráfico 7 – Apreciação por realizar as atividades com recurso à tecnologia

Por outro lado, também são referidos como fator de apreciação, os próprios temas das atividades, nomeadamente durante a aplicação da plataforma. Exemplo disso é a **Jovem E** quando refere: “ (...) gosto muito destes temas. É importante que falassem mais nas escolas”. Na conversa em grupo (*focus group*) três dos cinco jovens referiram que gostaram mais do módulo II, enquanto um desses três elementos aponta como favorito o módulo III “**Jovem 4: Religião, porque aprendi mais**”. Apenas um dos cinco jovens referiu ter gostado de todos os módulos/atividades. A aprendizagem foi assim um fator decisivo para a apreciação das atividades.

Sem dúvida alguma que o recurso às tecnologias foi uma mais-valia para a transmissão de conhecimentos interculturais para os jovens envolvidos pela diversidade de atividades apresentadas, mas sobretudo por motivar os jovens. As tecnologias são um elemento potenciador na aprendizagem, sendo que, de uma forma mais atrativa, mais estruturada e construtiva, permitem que os jovens aprendam e moldem a sua aprendizagem de acordo com a sua preferência. A diversidade no modo como se pode realizar uma tarefa e nas ferramentas disponíveis para tal, através das tecnologias, motiva o utilizador pelo facto de o mesmo poder adaptar ao seu gosto e ao seu modo de trabalhar, por ser uma forma dinâmica de trabalhar e pelo facto de estar sempre a “um clique” do professor e outros colegas.

## Categoria de análise

### Utilidade e influência dos conhecimentos adquiridos

Os conhecimentos adquiridos pelos jovens prendem-se com as atividades dos módulos, ou sejam são conhecimentos a nível da interculturalidade, da discriminação e das religiões. De uma forma geral, através da análise do Gráfico 8, conclui-se que a maior parte dos jovens atribui imensa utilidade aos conhecimentos assimilados. Dos 25 inquiridos, sete atribuem o nível 4 da escala da questão, enquanto 15 elementos atribuem o nível três da escala. Apenas três jovens consideraram o nível dois.

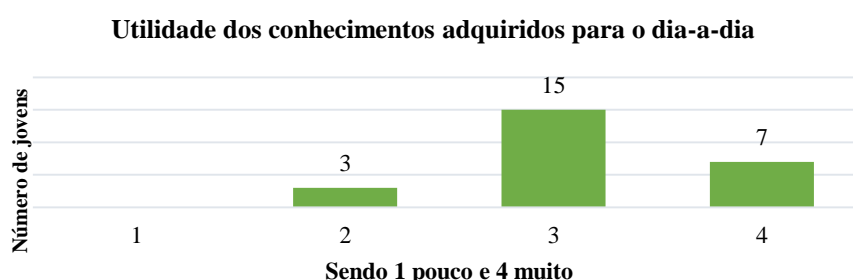


Gráfico 8 – Utilidade dos conhecimentos adquiridos para o dia-a-dia

Neste sentido, a plataforma criada responde à necessidade apontada pelo Alto-comissário na entrevista realizada, “ (...) Os jovens têm de dizer: Ok eu quero perder meia hora da minha vida a fazer isto, porque é útil, isto é uma ferramenta útil. (...) ”<sup>21</sup> No focus group, ainda é realçado por um dos jovens a utilidade dos conhecimentos, «Acho que está mais bem organizada, é útil.» (Jovem 1, focus group).

A utilidade da plataforma evidenciou-se, pelo facto que muitos jovens, já estarem em contacto com estes temas no seu dia-a-dia, sendo assim uma mais-valia e um complemento aos conhecimentos já existentes sobre os diversos temas. Exemplo disso é a **Jovem E**, que durante a aplicação da plataforma, afirma: “ (...) Acho que é uma boa ideia esta plataforma, estes temas. Tive uma disciplina sobre isto (...) ”. Com ideia semelhante, o **Jovem J** refere, “olha este vídeo do racismo que falamos na aula de sexta”. Neste sentido, compreende-se que estes temas já comecem a ter maior relevância na agenda educativa, o que é relevante pelo facto de a escola ser a entidade que, pela

<sup>21</sup> Anexo II – transcrição da entrevista

sua vocação, forma os jovens e por ser um dos espaços em que os jovens passam mais tempo no seu dia-a-dia.

Por sua vez, foi questionado o grau de influência das aprendizagens no modo como pensa sobre a interculturalidade. Nesta questão, os dados recolhidos foram díspares, sobretudo porque os jovens já estão em contacto com estes temas, para estes jovens as atividades serviram como um complemento ao que já sabiam, para os jovens que não detinham conhecimento nesta área ou o mesmo era escasso, a influência das atividades foi encarada de outra forma, para estes jovens mais do que um complemento, as atividades elucidaram certos aspetos que os jovens não tinha conceção.

Dos 25 jovens que utilizaram a plataforma, cinco atribuíram o nível quatro em relação ao grau de influência que a plataforma teve no modo como percebem a interculturalidade, nove atribuem o nível três, sete jovens atribuem o nível dois e apenas quatro jovens o nível um. O *Jovem U* (um dos elementos que respondeu a esta questão utilizando o nível 1) justificou a sua resposta da seguinte forma: «Eu já tratava todos igual, da mesma maneira».

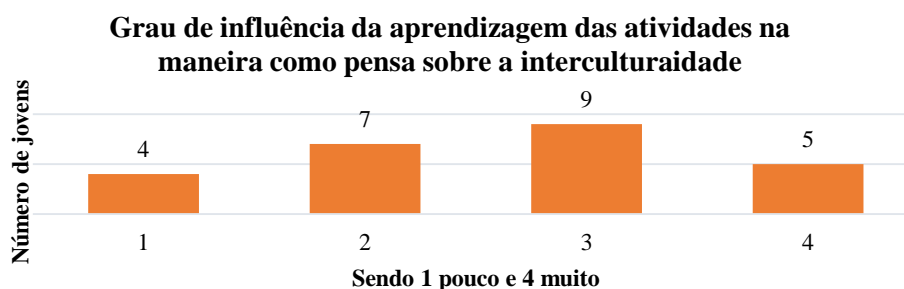


Gráfico 9 – Influência das aprendizagens efetuadas na maneira como pensa sobre a interculturalidade

Neste sentido, comprova-se a importância que as atividades da plataforma tiveram na mudança de perspetivas sobre estes temas, no dia-a-dia dos jovens ou em certos casos no aprimoramento de valores e atitudes detidas já pelos jovens. As atividades mais do que informativas acerca destes temas colocaram os jovens em prática e reflexão sobre estas questões.

As competências e conhecimentos interculturais são cada vez mais abordados na sociedade globalizada que vivemos, são importantes para as nossas relações com os outros, tanto diretamente como as relações estabelecidas virtualmente. Compreender e respeitar a cultura e religião do outro enriquece e potencializa o ser humano com um ser relacional, promove competências interculturais e diminui situações de preconceito e discriminação.

<p>Categoria de análise</p> <p><b><u>Importância das tecnologias na aquisição de conhecimentos e competências interculturais</u></b></p>
--

A plataforma abarca dois elementos para a transmissão de competências e conteúdos interculturais. Por um lado, as atividades percorrem de forma prática todo o conteúdo que se pretende transmitir aos jovens, por outro os recursos complementam o que está patente nas atividades. Neste sentido, a primeira questão de análise desta categoria abrange a plataforma no seu todo, não restringindo-se apenas às atividades. Foi questionado importância da plataforma para as aprendizagens interculturais, na qual, os jovens apontaram numa escala de um a quatro níveis. O nível quatro, sendo este legendado como muito importante, foi atribuído por sete jovens, por sua vez, a maior parte dos participantes (16), atribuiu o nível três e apenas dois, atribuíram o nível dois.

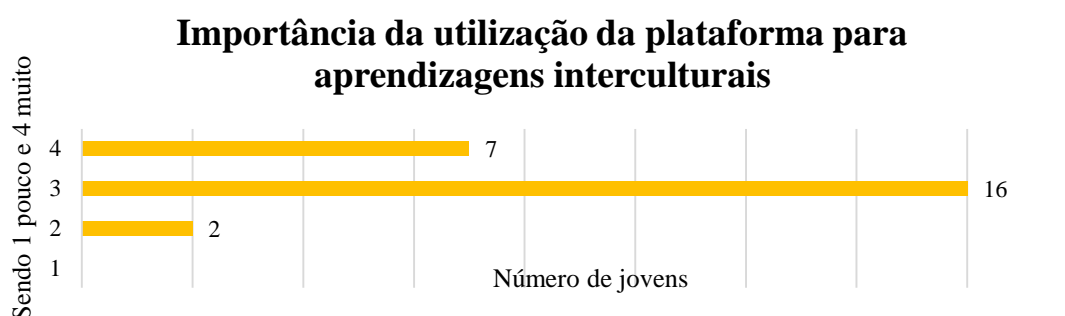


Gráfico 10 – Importância da utilização da plataforma para aprendizagens interculturais

Durante a realização do *focus group*, o **Jovem 2**, refere a importância desta plataforma em questão, pela flexibilidade na sua utilização, nomeadamente por a mesma estar adaptada a dispositivos móveis, realçando a importância que a plataforma tem, pela organização e pela informação estar bem sintetizada, permitindo aos utilizadores um espaço de aprendizagem e consulta para trabalhos sobre a interculturalidade. Na mesma linha de pensamento, o **Jovem 1**, aponta a organização da plataforma como uma mais-valia. Ainda durante o *focus group*, os jovens revelaram a abrangência dos vários temas nas atividades fomenta a questão da aprendizagem intercultural.

Ainda tendo em conta os dois elementos de transmissão de conhecimentos da plataforma (atividades e recursos), foram selecionadas cinco categorias e pedido aos participantes que atribuísem um grau de um a quatro às mesmas. Sendo um legendado de pouco e quatro muito. As categorias incluídas são, acessibilidade, atratividade, facilidade, interatividade e utilidade.

## Grau de atribuição aos recursos e atividades tendo em conta categorias

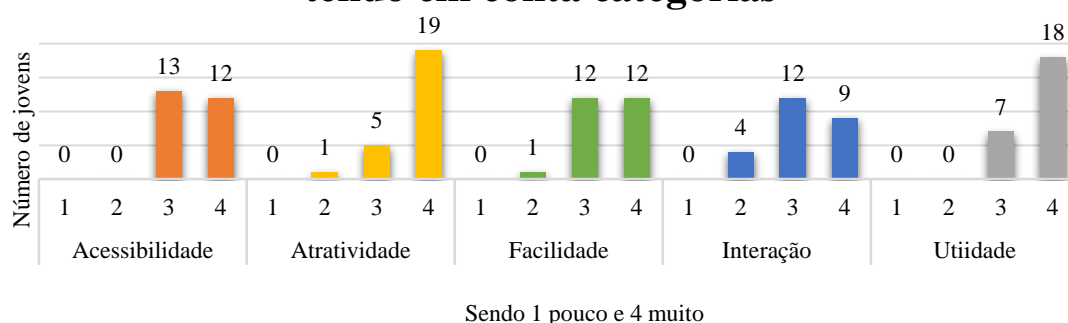


Gráfico 11 – Grau de atribuição aos recursos e atividades tendo em conta categorias

Relativamente à acessibilidade as respostas apenas variam entre o nível três e quatro, com valores semelhantes, sendo que o nível quatro foi atribuído por 12 jovens e os restantes 13 atribuíram o nível três. Sem dúvida que plataforma está acessível e adequada à faixa etária em questão, a navegação é intuitiva existindo botões entre os módulos e entre os recursos. Por sua vez o vocabulário apresentado nas várias frases é simples.

A atratividade foi evidenciada por alguns jovens, nomeadamente a **Jovem E**, durante a aplicação da plataforma, «É que está muito bem feito». A plataforma foi concebida tendo em conta o público-alvo, colocou-se a mascote de forma estratégica para expor informações complementares, a mesma mostrou-se um sucesso na medida em que durante a conversa de *focus group*, foi mesmo questionada a sua existência: “ (...) quem é aquela *Lili* que aparece no início da plataforma?”. O facto de perguntarem quem é a mascote, implica que a mesma tenha chamado à atenção. A página de recursos foi estruturada de forma simples, mas chamativa. De um modo geral pretendia-se que a estética da plataforma fosse agradável mas que não dispersasse a atenção dos jovens daquilo que era considerado importante. Neste sentido, 19 dos 25 jovens atribuíram nível quatro nesta categoria, cinco atribuíram nível três e apenas um elemento atribuiu nível dois.

A categoria facilidade diz respeito à facilidade de navegação e acesso à plataforma, à facilidade de acesso aos recursos e à facilidade na realização dos módulos. Dois 25 inquiridos, 12 atribuíram nível quatro, outros 12 elementos atribuíram nível quatro e apenas um conferiu nível um. A navegação na plataforma, tal como foi referido, é intuitiva, tornando o seu uso fácil, sem qualquer constrangimento enunciado pelos utilizadores. O acesso aos recursos também é facilitado; os documentos

disponibilizados, tais como as imagens estão em português; os vídeos estão em inglês, mas dois deles apresentam legendas em português e os restantes dois apresentam uma linguagem relativamente fácil de entender; por fim, dos restantes recursos disponibilizados apenas um não se encontra em português. A facilidade com relação às atividades reflete-se em algumas respostas já enunciadas e analisadas noutras categorias. Os módulos foram construídos tendo em conta o seu público, procurou-se simplificar ao máximo quer as informações de cada atividade, quer a própria atividade.

Para a categoria interação, nove jovens atribuíram o nível quatro, enquanto 12 atribuíram o nível três, os restantes quatro elementos atribuíram nível dois. Esta categoria incide sobretudo sobre a opinião que os jovens tiveram em relação à interação com a plataforma, e restantes elementos. Neste sentido, apenas se pode ter em conta o fórum de discussão, sendo que foi o único elemento da plataforma que promovia a diálogo e colaboração. A participação dos jovens no fórum foi pobre, sendo que dos 25 participantes, apenas três utilizaram este espaço (até ao último dia de implementação do DCI), mesmo incentivados a participar e utilizar o espaço para dar opiniões, colocar dúvidas e ou sugestões, os jovens apenas abriam o separador dedicado ao espaço, sem o utilizar.

Na categoria utilidade, as participações dividiram-se apenas em dois níveis; no quarto nível, por 18 jovens e no terceiro por sete jovens. A análise deste elemento vai de encontro ao da utilidade dos conhecimentos adquiridos para o dia-a-dia, confirmando as respostas já dadas pelos jovens. Os recursos disponíveis foram utilizados por quase todos os jovens. A maioria via as imagens, vídeos e alguns dos *sites* disponibilizados, mas alguns elementos ainda demonstraram, maior interesse abrindo os documentos e lendo-os.

De uma forma geral, pode considerar-se que tanto as atividades como os recursos foram bem pensados e aplicados, promovendo aprendizagens. A plataforma apresenta-se bem organizada com uma estrutura agradável e atrativa segundo a grande maioria dos utilizadores, a navegação na mesma foi relativamente acessível, quer dentro dos módulos quer fora deles. A interação embora tenha sido um ponto menos bom da plataforma, na opinião dos jovens foi o suficiente no sentido em que tiveram uma pequena experiência do tipo de interação que pode resultar numa plataforma de aprendizagem.



Complementando esta ideia da utilização da plataforma para aquisição de conhecimentos interculturais, foi questionado aos jovens se o uso das tecnologias facilita a aprendizagem de temas interculturais. Utilizando também uma escala de quatro níveis, 12 jovens responderam, utilizando o nível quatro (muito), enquanto os restantes 13 jovens responderam utilizando o número três.

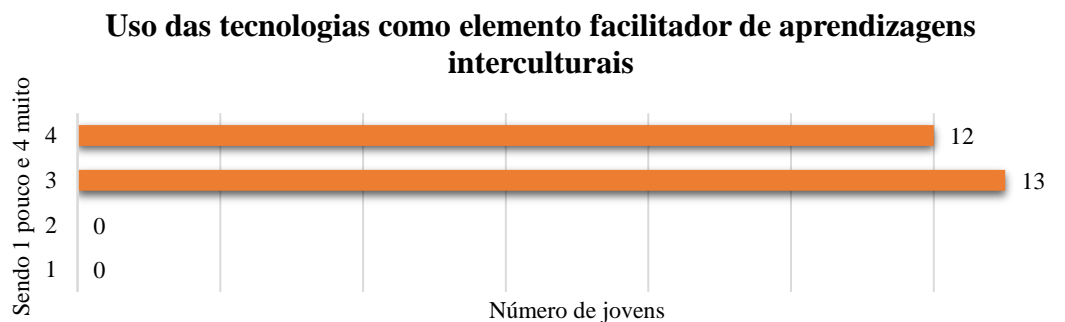


Gráfico 12 – Uso das tecnologias como elemento facilitador de aprendizagens interculturais

Durante o *focus group*, foi realçado a importância do uso das tecnologias para a transmissão de conhecimentos interculturais, nomeadamente pela facilidade e atratividade das tecnologias face a aprendizagem através de meios tradicionais. “**Moderador:** Vocês gostam mais de escrever no teclado? **Jovem 1, 3:** Sim.” (Transcrição focus group – Anexo VII).

Por serem mais atrativas e disponibilizarem um leque de ações para a aquisição e procura de conhecimento, nomeadamente intercultural, as tecnologias constituem-se como um elemento facilitador e promotor de aprendizagens.

<p>Categoria de análise</p> <p><b><u>As tecnologias na aprendizagem</u></b></p>
---

A plataforma DCI constitui-se como um bom exemplo de plataforma de aprendizagem, na medida em que permitiu o acesso ao mundo intercultural, de forma atrativa e dinâmica aos seus utilizadores.

Para além disso, como elemento promotor de aprendizagem, abriu novos horizontes para quem ainda não utilizava plataformas digitais de aprendizagem e por outro lado, alargou o leque de quem já as utilizava. “ (...) porque já estou habituado a

aceder a plataformas parecidas, para outro tipo de temas e hoje em dia as plataformas têm jogos didáticos e isso tudo que é para as pessoas não se cansarem muito.” (Transcrição focus group – Anexo VII). Este jovem aponta a importância destas plataformas como elemento motivador e por ter jogos e atividades lúdico-pedagógicas, que promovem aprendizagens num ambiente mais descontraído. Remetendo agora para a grelha de análise do focus group (Anexo VIII), foi realçado por três dos cinco jovens a (*Jovem 1, 3 e 4*) a acessibilidade como um fator importante das plataformas de aprendizagem. Essencialmente por estarem adequadas ao *mainstream* de quem as procura e por uma boa parte das mesmas serem *open source*. Foi também realçado o acesso, procura e distribuição da informação e a atratividade.

Aos 25 inquiridos, foi colocada a questão: *Ficaste com vontade de utilizar mais plataformas digitais (como esta), para outros temas?* Na qual 10 elementos, numa escala de um a quatro, atribuíram o nível quatro, enquanto os restantes 15 atribuíram o nível três. A variância dos resultados a esta questão, prendeu-se sobretudo por dois aspetos, primeiramente pela experiência que os utilizadores já detêm na utilização destas plataformas, por outro lado, pelo agrado e apreciação no uso da plataforma DCI. Nesse sentido, os resultados obtidos foram positivos, sendo que variaram apenas entre dois níveis.

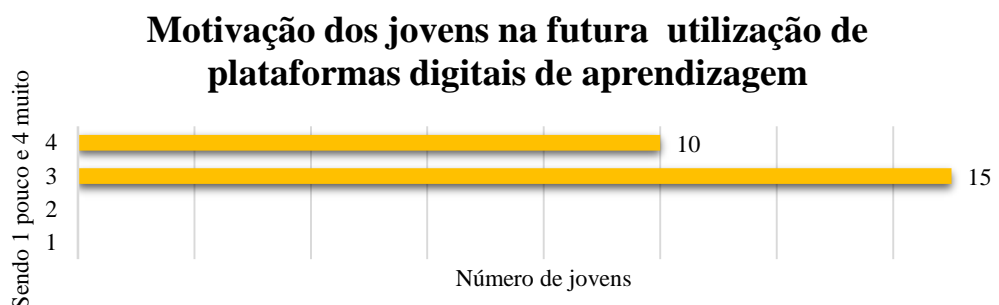


Gráfico 13 – Motivação na futura utilização de plataformas digitais de aprendizagem

Para a última questão do questionário, pediu-se aos jovens que mencionassem quais os elementos fundamentais numa plataforma de aprendizagem, na qual foram obtidas repostas distintas.

Dos 25 jovens, 13 reforçaram a importância das atividades/tarefas de aprendizagem, sendo um elemento fulcral na medida em que põe em prática conhecimentos adquiridos e puxa pela capacidade de reflexão dos utilizadores.

Doze elementos mencionaram a importância dos recursos, sendo estes documentos, imagens, vídeos, recursos da *web*, entre outros. Ao longo da exploração da plataforma, forma vários os jovens que examinaram os recursos. Tal como analisado na

categoria anterior, atribuíram elevada importância, tendo em conta o conteúdo do recurso (abrangência), a interação e atratividade, como a sua utilidade para complementar o que já tinham aprendido com as atividades. Sem dúvida que os recursos são um elemento importante num ambiente de aprendizagem *online*, nomeadamente, na educação quando utilizamos plataformas LMS, os recursos podem ser um complemento à matéria abordada na sala de aula, por outro lado, as videoaulas, são um recurso imprescindível no ambiente de educação a distância, permitindo aos estudantes, geograficamente dispersos, assistam ao conteúdo que foi abordado sobre esse tema na sala de aula, outros recursos como os *quizzes* e testes online, que permitem que o utilizador teste os seus conhecimentos.

Sete jovens referiam que é importante que uma plataforma tenha informações e ajuda na navegação e na realização de atividades e tarefas. Estes elementos referidos pelos jovens tornam a plataforma mais acessível e *user friendly* do ponto de vista do utilizador. A plataforma aplicada contém informações em todos os separadores e atividades, de forma sintética e compreensível, todavia, como foi analisado previamente, o maior obstáculo para com jovens no uso da plataforma, não foi a falta de informação, mas sim a falta de atenção e, em alguns casos, a dificuldade de interpretação.

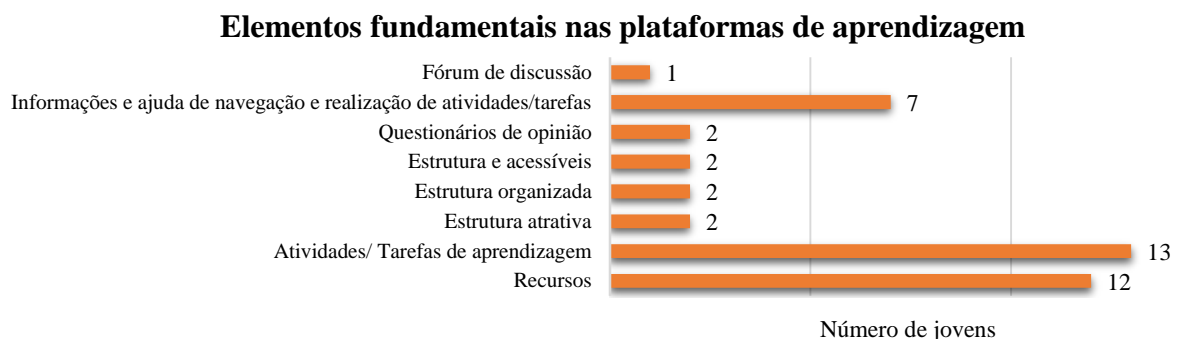


Gráfico 14 – Elementos fundamentais nas plataformas de aprendizagem

Apenas por dois elementos, mas distintos, a estrutura da plataforma foi também um dos elementos fundamentais referidos pelos jovens, neste caso, a três níveis: estrutura acessível, estrutura organizada e estrutura atrativa. A estrutura da plataforma é sem dúvida um elemento-chave para promover o uso das plataformas, pois se a estrutura for pobre e pouco organizada desvia e desmotiva os jovens a usar a mesma.

Os últimos dois elementos referidos pelos jovens são os questionários de opinião (referido por dois deles) e o fórum de discussão (referido por um jovem). O questionário de opinião revela-se útil para promover melhorias na plataforma, se for

encarado como um *feedback*. O fórum de discussão foi apontado por um dos três jovens que fez uso da ferramenta. O fórum é um dos elementos que promove o trabalho colaborativo dentro de uma plataforma, sendo por isso um aspeto muito importante. A falta de uso e desinteresse demonstrado pelos jovens no uso do fórum foi evidente, o mesmo podia ter sido mais bem aproveitado pelos jovens para discutir ideias ou dúvidas sobre as atividades realizadas, todavia as únicas publicações efetuadas eram apenas sobre opiniões quanto à apreciação da plataforma.

Passando para uma análise mais geral sobre o uso das tecnologias na educação, foi questionado aos jovens o grau de importância que atribuíam as TIC no processo de aprendizagem, à qual 17 jovens responderam atribuindo o nível quatro (muito), sete o nível três e apenas um jovem o nível dois.

Cada vez mais as TIC têm tido maior importância no processo de aprendizagem dos estudantes, no sentido em que facilitam o acesso ao conhecimento, são cada vez mais utilizadas como um recurso pedagógico, difundindo uma nova visão e conceção de aprendizagem. As Tecnologias de Informação e Comunicação fomentam o processo de globalização, no sentido em que quebra as barreiras físicas e torna o mundo, uma aldeia global. Inerente a este fenómeno está a educação e a própria aprendizagem, pois num mundo global, os utilizadores podem aprender com o contacto e experiência de outros utilizadores, mesmo a distância entre ambos seja enorme.

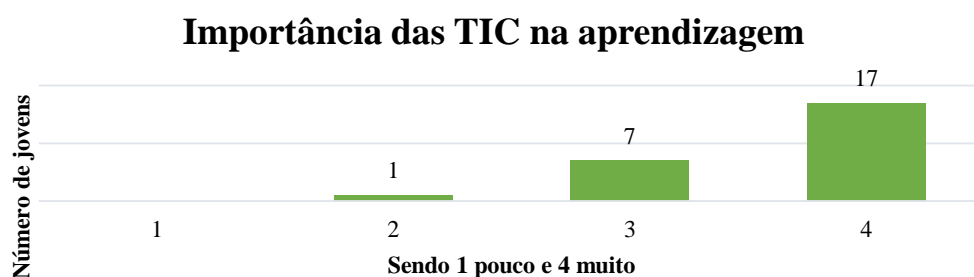


Gráfico 15 – Importância das TIC na aprendizagem

Durante o *focus group*, é referido várias vezes pelos jovens a importância que as Tecnologias de Informação e Comunicação têm no seu processo de aprendizagem. “Porque nem sempre é Facebook, também dá para aprender.” Para este jovem, as TIC, não serve meramente para comunicar com os amigos, mas é também um instrumento promotor de aprendizagens. Por outro lado, é referido por um jovem que faz uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para o ensino orientado, dentro do projeto<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> O jovem refere-se ao projeto Escolhas a que pertence, *Eu amo SAC*

Neste sentido, o projeto em questão (*Eu Amo SAC*) promove nos jovens a capacidade de autonomia no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo que os mesmos têm liberdade na procura e tratamento de informação.

A última questão de análise procura perceber qual o tipo de tecnologias que os jovens utilizam no seu dia-a-dia, sendo que 19 elementos responderam que utilizam o computador, sete utilizam tecnologias móveis, sendo que destes sete referem que usam o *tablet* e os restante três o telemóvel ou *smartphone*. Cinco elementos referem que utilizam livros (através da opção outros) e apenas um elemento refere que não usa nenhuma das opções. Os computadores são a tecnologia mais utilizada na educação e para a educação, resultado disso é o número de jovens que indicou o seu uso. As tecnologias móveis, cada vez mais têm sido utilizadas na educação, principalmente na escola, por serem portáteis, dotadas de uma variedade de aplicações e ferramentas, como processador de texto, calculadora, acesso à internet, entre outros, permitindo que num só dispositivo os utilizadores desempenhem um enorme número de tarefas. Os livros ainda são o elemento mais utilizado nas salas de aula para acesso aos conteúdos da disciplina, todavia com a revolução tecnológica que se tem evidenciado, é uma tendência que pode regredir, dando maior uso as tecnologias digitais, nomeadamente as tecnologias móveis.

#### TECNOLOGIA UTILIZADA PELOS JOVENS PARA ESTUDAR

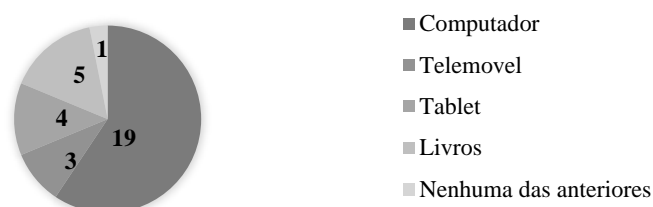


Gráfico 16 – Tipos de tecnologias utilizadas pelos jovens para estudar

Há indicações de que uma das razões pelas quais ainda existem entraves para o uso das TIC na educação é a resistência à sua utilização por parte de alguns pais e professores. No projeto *Eu amo SAC*, um jovem salienta que não utiliza tecnologias para estudar pois a sua mãe não autoriza. Sem dúvida que é necessário mudar estas perspetivas, pois as Tecnologias de Informação e Comunicação oferecem mais potencialidades quando usadas no processo de ensino e aprendizagem do que desvantagens.

# 6 | Considerações finais

Neste capítulo são apresentadas as conclusões retiradas do processo de aprendizagem que decorreu ao longo do projeto. Primeiramente apresenta-se as conclusões do projeto, tendo em conta os objetivos formulados e os resultados obtidos. Em seguida são expressas algumas sugestões para uma futura aplicação do Diploma de Competências Interculturais. Por fim, encerra-se este projeto com uma reflexão pessoal acerca de todo o processo de desenvolvimento.

## 1. Conclusões

As tecnologias digitais são, cada vez mais, utilizadas pela sociedade no dia-a-dia, em diversas áreas e em diversas situações. Na educação, as tecnologias já têm um historial longo, desde o uso dos retroprojetores para expor informação através de transparências, até ao uso das tecnologias móveis como os *tablets* ou *smarthphones*. A tecnologia evolui, e com ela as conceções e modos de uso mudam, tanto dentro como fora da sala de aula. Exemplo disso são os ambientes virtuais de aprendizagem, que cada vez mais são utilizados na prática letiva, tanto dentro da sala de aula para aceder a recursos ou realizar atividades, como fora do ambiente escolar para a realização de tarefas, comunicar com outros utilizadores e aceder a recursos.

A plataforma concebida neste projeto é um exemplo de aplicação das tecnologias em práticas educativas num ambiente informal, lúdico e digital.

Os objetivos definidos *à priori* neste projeto procuraram perceber, através da conceção de uma plataforma de aprendizagem o papel e o potencial que as tecnologias têm no processo de aprendizagem, nomeadamente na transmissão de conteúdos e competências interculturais. Assim, com a plataforma DCI procurou-se analisar como é que os jovens, num ambiente informal aprendiam aqueles conteúdos e desenvolviam aquelas competências, utilizando para tal uma variedade de recursos, desde atividades, vídeos e outro tipo de documentos.

A recolha de dados no projeto incidiu sobre a aplicação de cinco elementos de recolha, sendo que, numa fase inicial, foi o modo de entrevista que permitiu conhecer a ideia subjacente à criação do DCI e as expectativas existentes.

Numa segunda fase aplicou-se os restantes quatro elementos, sendo os questionários, que deram uma visão geral da opinião dos jovens para como a plataforma em especial e para com as tecnologias digitais na generalidade; as notas de campo, durante as sessões, para analisar as motivações dos jovens no momento de aplicação da plataforma, sendo que foi útil para complementar os restantes dados já recolhidos; o focus group, por sua vez foi uma mais-valia para compreender melhor alguns dados recolhidos no questionário, como complementar com outros e possibilitou uma visão mais alargada das questões implícitas à plataforma aplicada, nomeadamente as tecnologias na generalidade e a sua relação com o tema da interculturalidade. Por fim, a aplicação da plataforma, que diz respeito à implementação da plataforma, permitiu testar e recolher dados quanto ao conhecimento dos jovens para com este tema e perceber a motivação para com o uso de tecnologias no processo de aquisição de conhecimento.

Os jovens manifestaram gosto e satisfação no conhecimento adquirido no uso de plataformas como esta, sendo que no seu dia-a-dia utilizam-nas para consultar informações ou para aprender de forma lúdica ou informal.

Após a aplicação dos instrumentos e consequente análise dos dados, é possível considerar que cada vez mais, na visão dos jovens, as TIC têm um papel importante na construção da sua aprendizagem, por serem dinâmicas, inovadoras, interativas e por promovem a criatividade do utilizador. Os jovens sentem-se motivados para com a sua utilização. Com o rápido desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, existem cada vez mais formas dos jovens aprenderem e construírem o seu conhecimento sendo um exemplo disso a rápida evolução dos dispositivos móveis. Hoje em dia cada vez mais jovens no ensino superior utilizam os seus *tablets* na sala de aula para acompanhar o professor e realizarem as tarefas propostas. Tanto dentro como fora da sala de aula, estes dispositivos, tal como os *smartphones* e computadores, têm facilitado a colaboração e comunicação entre estudantes.

Os dados recolhidos em relação ao uso das plataformas de aprendizagem, demonstram que os jovens utilizam-nas essencialmente para consultar informações ou adquirir conhecimentos. Os jovens têm a conceção de quais os elementos que estas plataformas devem ter, ou seja, a sua constituição, pois muitos já as utilizam no seu dia-a-dia. Por serem lúdicas, conterem recursos multimédia diversificados, cada vez mais estas plataformas são utilizadas, podendo assim, num futuro próximo, construir um dos elementos mais usados pelos professores na sala de aula, substituindo na íntegra os livros escolares tradicionais.

A utilização destas plataformas assume ainda mais relevância quando se aborda o tema da educação intercultural. Os resultados obtidos neste projeto demonstram que os jovens carecem de conhecimento nos temas das tradições religiosas e espirituais, e em menor escala nas questões de discriminação e preconceito. Tratando-se de uma plataforma que num só sítio abarca estes temas, possibilita que os utilizadores tenham contacto com diversos aspetos de uma cultura promovendo as suas competências interculturais e criando condições para desenvolver um cidadão mais tolerante.

De uma forma geral, a plataforma DCI foi importante no sentido em que deu a conhecer aos jovens vários elementos implícitos na área da educação intercultural, elementos que promovem o respeito, tolerância para com os outros, através de atividade lúdicas mas ao mesmo tempo educativas. É importante realçar que os jovens que participaram na implementação do projeto consideraram a plataforma útil e didática.



## 2. Sugestões para futura implementação

As recomendações a apontar dizem respeito à possibilidade de utilização da plataforma DCI que será futuramente aperfeiçoada. Em primeiro lugar, por ser uma plataforma a utilizar por toda a população portuguesa, e por abordar temas como a cultura e religião, seria importante que existisse também noutra idioma, nomeadamente o inglês. Pois, se a plataforma promove a ideia de inclusão, seria uma mais-valia ter em conta que uma parte população imigrante está ainda aprender a língua portuguesa.

A segunda e última recomendação diz respeito à inclusão de “*badges*” e conquistas dentro da plataforma, como recompensa ao participante por completar os módulos com todas as atividades positivas; por obter bons resultados; por explorar os recursos; por utilizar o fórum e comunicar com outros participantes. A utilização deste processo de recompensa pode despertar nos utilizadores a sensação de reconhecimento e prémio pelo trabalho desenvolvido motivando os mesmos a melhorar. Durante a aplicação da plataforma DCI foi perguntado por um jovem se ao realizar as atividades ganhava um prémio. Portanto, a atribuição destes *badges* e a criação de espaço pessoal onde se pode visualizar as conquistas obtidas pelos utilizadores pode ser uma determinante para motivar os jovens a aprender mais e a utilizar outras plataformas de aprendizagem.

### 3. Reflexão Final

O desenvolvimento deste trabalho permitiu construir um referencial de conhecimentos a vários níveis, sendo que, com maior incidência aponto os temas sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, a interculturalidade e o desenvolvimento de plataformas de aprendizagem. Por sua vez, o processo de desenvolvimento do projeto tornou-se uma mais-valia para aquisição de novos conhecimentos e competências a nível de desenvolvimento de projetos educativos enquanto profissional da educação e formação.

A realização do projeto no *Programa Escolhas*, foi bastante importante no sentido em que existiu a oportunidade de estar em contacto com as dinâmicas de trabalho de uma instituição, desenvolvendo em equipa um projeto educativo. Apesar de não estarem relacionadas com o projeto, realizei várias atividades no seio do ACM, IP, como, por exemplo, a organização da cerimónia da *Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural* (RESMI), a participação da organização do entrega dos prémios do *Selo Escola Intercultural*, a colaboração na organização da *Bolsa de Formadores* do GEFMI (plataforma moodle) e a realização das visitas aos projetos Escolhas no intuito da execução do primeiro projeto. Todas estas atividades proporcionaram muitas aprendizagens enriquecedoras. Realço assim a importância que toda a equipa do ACM, IP teve para o bom desempenho na instituição.

A nível pessoal e profissional o trabalho dentro da instituição ajudou a crescer, em todos os sentidos, nomeadamente a lidar com o trabalho, com as pessoas, e com as responsabilidades.

A nível do projeto desenvolvido, enquanto produto, realço dois aspetos, que numa opinião pessoal, foram os mais motivantes na construção do mesmo. Primeiramente o desenho das atividades, pelo tema das mesmas e sobretudo pela sua estrutura (a nível tecnológico e pedagógico). A criação da plataforma num segundo momento e das atividades em moldes tecnológicos constituiu um elemento muito importante na minha experiência, sendo que a conceção deste tipo de plataformas e de atividades pedagógicas foi uma das razões que decidi ingressar no curso de mestrado, no qual se enquadra o presente projeto. Assim, a motivação pessoal foi uma mais-valia para o funcionamento do projeto.

Não posso deixar de referir a importância que o trabalho de equipa teve. O desenvolvimento parcial do projeto, com a minha colega Bruna Marques, com a qual já

desenvolvi diversos projetos durante a licenciatura, foi extremamente importante pois já conhecíamos as nossas dinâmicas de trabalho. O trabalho em parecia com Bruna efetivou-se numa fase inicial, de desenho das atividades e na construção da plataforma DCI.

A metodologia aplicada revelou alguns constrangimentos como já foi referido previamente. O questionário deveria ter maior concordância entre as questões e dimensões, para evitar a fraca consistência interna.

Por sua vez, os dados podiam ter sido mais fiéis, se o grupo de jovens (do focus group) mostrasse outra postura quanto às questões colocadas. Evidenciam-se participações pobres, sendo que em algumas era notório o desinteresse pelo trabalho. É importante referir que o desinteresse demonstrado por certos participantes, influenciou a participação dos restantes jovens. Foi necessário omitir na descrição dos resultados certas situações que aconteceram durante a aplicação do *focus group*, que pela impertinência que tinham para o projeto quer pela sua desadequação.

Todavia, um balanço francamente positivo deste percurso, sendo que os aspetos menos bons, foram poucos e mesmos esses serviram para enriquecer a aprendizagem. O caminho percorrido iniciou-se com insegurança, pelo receio de não me adaptar, nem de conseguir encontrar uma ideia para um projeto que me motivasse, mas terminou com bem-estar, pelo sentido de realização pessoal por concretizar um projeto dentro da minha área de interesse e por atingir os objetivos propostos.

## | Referências Bibliográficas

- Almeida, A. P. (2000). *Guião para condução e análise de entrevistas de «focus groups»*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Centro de Estudos da Escola, 2000.
- Almeida, M. E. B. (2003). *Educação à distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educação e Pesquisa, v. 29, nº2 : 327-340.
- Almeida, M. E. B. e Moran, J.M. (2005). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.
- Alto Comissariado para as Migrações. (2015). O que é o Programa Escolhas. Acedido Junho 16, 2015, em <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>
- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. (2009). *Direito Internacional da Migração. Glossário sobre migração*. Organização Internacional para as Migrações.
- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas - (2005). *Um Livro... Uma História... Interculturais*.
- Anderson, T. (2009). PLE's versus LMS: Are PLEs ready for Prime time? Virtual canuck Teaching and Learning in a Net-Centric World. Acedido Julho 6, 2015, em <http://terrya.edublogs.org/2006/01/09/ples-versus-lms-are-ples-ready-for-prime-time/> .
- Barret, M. Byram, M. Làzàr, I. Gaillard, P. M. e Philippou S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe.
- Bitti, M. (2009). *Aprender na diversidade – a perspetiva dos jovens do Programa Escolhas. Caderno Temático 2*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP).

- Barbosa, R.M. (2005). Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Artimed Editores.
- Bayou, H.; Okada, A. e Geoffroy-Schneiter (2000). ABCedário do Budismo. Edição Portuguesa da Reborn.
- Bogdan, R. e Biklen S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução À teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Chavot, P. e Potin, J. (2000). ABCedário do Cristianismo. Edição Portuguesa da Reborn.
- Chaudhari, S. (2012). Top Open Source Learning Management Systems. [em linha]. *eLearning Industry Web site*. Acedido Julho 5, 2015, em <http://elearningindustry.com/top-open-source-learning-management-systems>.
- Comissão Europeia (1998), «Racista, eu!?!». Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo, 1998.
- Cortesão, L., Leite, C. e Pacheco, J.A. (2002). Trabalhar por projectos em educação (89-93). Porto: Porto Editora.
- Costa, E.F. (s. d.). “E-Learning. Conceito, vantagens, desvantagens e dificuldades na sua integração”. *Revista de Educação da ESE de Fafe*. Acedido Julho 3, 2015, em [https://www.iesfafe.pt/tmp/Uploads/Publicacoes%20Internas/eusbio\\_e-learning\\_convertido0.pdf](https://www.iesfafe.pt/tmp/Uploads/Publicacoes%20Internas/eusbio_e-learning_convertido0.pdf).
- Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed.
- Damázio, E. S. P (2008). Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. Editora Unijuí, ano 6, n-12 jul/dez.
- Eadbox. (s. d.). O que é LMS? [em linha]. *Eadbox Web site*. Acedido Julho 5, 2015, em <http://eadbox.com/o-que-e-lms/>.

Educause Learning Initiative. (2009). 7 things you should know about... Personal Learning Environments. Acedido Setembro 28, 2015, em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7049.pdf>.

Gomes, M. J. (2005). Desafios do E-Learning: Do Conceito às Práticas. In Bento D. Silva & Leandro S. Almeida (coords.), Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia, Braga: CIEd / IEP / UM, 66-76.

Gomes, M.J. (2005). E-Learning: reflexões em torno do conceito. In Paulo Dias e Varela de Freitas, Actas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges’05, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, pp. 229-236.

Gonçalves, A. (2004). Métodos e Técnicas de Investigação Social I. Relatório apresentado à Universidade do Minho para Provas de Agregação no Grupo Disciplinar de Sociologia.

Grupo de Trabalho de Educação Não Formal do Conselho Nacional de Juventude (2013). Tomada de Posição, Reconhecimento da Educação Não Formal. Acedido Julho 8, 2015, em <http://www.cnj.pt/site/index.php/centrorecursos/2012-03-09-10-44-35/documentos-gerais.html?task=document.download&id=18>.

Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers. (s. d). The Project. [em linha]. *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers Web site*. Acedido Julho 3, 2015, em <http://www.ierest-project.eu/the-project>

Jonassen, D., et al. (2008). Meaningful Learning with Technology, 3rd edn, Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey, pp. 1-12.

Jonassen, D. H., Peck, K. L., e Wilson, B. G. (1999) Learning with Technology: A Constructivist Perspective. Merrill /Prentice-Hall: Upper Saddle River, NJ.

- Laraia, R. B (2001). Cultura, Um conceito antropológico. 14 Edição, Jorge Zahar Editor Ltda.
- Lima, P. J. C (2013) A escola e a interculturalidade: capacitar os atores para semear a mudança. Trabalho de Projeto, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Magano, J. Sochirca E., e Carvalho C. V. (2009). O e-learning como factor de sucesso na gestão da inovação. In Percursos & IDEIAS (17-25), Revista Científica do ISCET.
- Malheiros, J. (2010). Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade. Manual para Técnicos. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP).
- Marques, H. M. M. (2012). Competências dos professores e a integração das TIC na prática pedagógica nas Ciências Sociais e Humanas (2º e 3º CEB). Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Miranda, G.L. (2008). Teorias da aprendizagem e aplicações educativas programáveis. In Aprendizagem multimédia e ensino online. Relatório da unidade curricular (13-36), apresentado no concurso para Professora Associada, de 30 de Maio de 2008, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Miranda, G.L. (2009). Ensino online e aprendizagem multimédia. Lisboa: Relógio D'Água.
- Mota, J. (2009). Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede. Dissertação de Mestrado, Versão Online, Universidade Aberta.
- Oliveira, C. e Gomes, N. (2014). Monitorizar a integração de Imigrantes em Portugal. Relatório Estatístico Decenal.
- Oliveira, M e Freitas, H. M. R. (1998). Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planeamento.

- Parnaíba, C. dos S. e Gobbi, C. M. (2010). Os Jovens e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: aprendizado na prática. Acedido Julho 1, 2015, em <http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35450/38169>
- Pedro, A. Pires, L. e González, R. C. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas* n.º10.
- Pedro, N. (s/d). Avaliação online das aprendizagens: vantagens e problemáticas. Acedido Outubro 7, 2015, em <http://pt.slideshare.net/npedro/avaliaco-online-aprendizagensvantagensdesvantagens>.
- <sup>23</sup>Plataform for Intercultural Europe. (2011) About the Platform for Intercultural Europe Mission, Vision and Background [Em linha]. *Plataform for Intercultural Europe Web site*. Acedido Junho 20, 2015, em <http://www.intercultural-europe.org/site/>.
- Programa Operacional Potencial Humano (s/d). Estrutura do Programa [em linha]. *Programa Operacional Potencial Humano Web site*. Acedido Junho 16, 2015, em <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=376>.
- Programa Escolhas. (2007). Centros de inclusão digital: um instrumento de promoção de competências e capacitação. 10 anos de inclusão digital. N.º 27. Acedido Junho 15, 2015, em [http://issuu.com/comunicacaope/docs/revistaescolhas\\_03\\_digital?e=1051806/6301717](http://issuu.com/comunicacaope/docs/revistaescolhas_03_digital?e=1051806/6301717).
- Reis, H. (2004). Globalização, comunicação intercultural e mediações tecnológicas. *Comunicação e Informação*, V 7, n.º 2: pág. 254 - 263. — jul./dez. Acedido Julho 10, 2015, em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/viewFile/24451/14111>.

---

<sup>23</sup> Este encontra-se desativo a partir do mês de Setembro de 2015



Santos, M. (2012). Texto de apoio sobre o diagnóstico em processos de Intervenção social e desenvolvimento local.

SEF/GEPEF. (2014). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Acedido Julho 8, 2015, em [http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2014.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf).

Silva, L. e Silva, M. (2007). A avaliação *online* num ambiente virtual de aprendizagem. In 5º encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação, 12 e 13 de novembro 07. Acedido Outubro 7, 2015, em <https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unosalanasilva.pdf>

Sosinfo. (2011). Definição de B-Learning. [em linha]. SOSINFO Informática Web site. Acedido Julho 3, 2015, em: <http://sosinfo.blogs.sapo.pt/1405.html>.

Thoraval, Y. (2000). ABCedário do Islão. Edição Portuguesa da Reborn.

Trilling, B. e Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times. Wiley.

UNESCO (2001). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Acedido Julho 10, 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>.

Weller. M. (2007). Virtual learning environments: Using, choosing and developing your VLE. London: Routledge.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 31/2014 de 27 de Fevereiro. Diário da República n.º 41 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 168/18 de 2007. Jornal Oficial da União Europeia. Decisão do Conselho. Acedido Junho 16, 2015, em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007D0435&from=PT>.

Despacho normativo n.º 17/2012 de 16 de Agosto. Diário da República n.º 158 - 2.ª série.

Decreto-Lei n.º 167/2007 de 3 de Maio. Diário da República n.º85 – 1.ª série.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012 de 9 de agosto de 2012. Diário da República n.º 154 - 1.ª série.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 162/2007 de 12 de Outubro, Diário da República n.º 197 - Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Acedido Junho 16, 2015, em <http://www.mei.pt/iapmei-leg-03.php?lei=5917>.

Os seguintes anexos encontram-se num CD-ROM, disponível no final deste relatório:

<b>Anexo I.</b>	Guião de Entrevista para Diagnóstico
<b>Anexo II.</b>	Transcrição da Entrevista para Diagnóstico
<b>Anexo III.</b>	Grelha de Análise da Entrevista para Diagnóstico
<b>Anexo IV.</b>	Tabela de identificação da amostra
<b>Anexo V.</b>	Questionário para a Amostra
<b>Anexo VI.</b>	Guião de Focus Group
<b>Anexo VII.</b>	Transcrição do focus group
<b>Anexo VIII.</b>	Grelha de análise do focus group
<b>Anexo IX.</b>	Notas de campo
<b>Anexo X.</b>	Grelha de Pontuação das Atividades
<b>Anexo XI.</b>	Folheto explicativo da plataforma
<b>Anexo XII.</b>	Documento sobre o DCI enviado às entidades
<b>Anexo XIII.</b>	Imagem da página principal da plataforma
<b>Anexo XIV.</b>	<i>Design</i> do DCI